

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Analýza vzdělávacích potřeb učitelů na vybrané základní škole**

*Educational needs analysis of teachers at selected elementary school*

Bc. Filip Novák

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2020

### Čestné prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 22. 07. 2020

### Poděkování

Touto cestou bych rád poděkoval panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za cenné rady, vstřícnost, věcné připomínky a trpělivost při konzultacích a vypracování této diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce, jež nese název „Analýza vzdělávacích potřeb učitelů na vybrané základní škole“, se věnuje a priori vzdělávacím potřebám učitelů na vybrané základní škole v Praze, kterou student vybral jako nejvhodnější pro vlastní realizaci výzkumného šetření. Jako cíl práce bylo určeno především identifikovat a analyzovat vzdělávací potřeby, pokud možno, všech učitelů vybrané základní školy, na jejímž základě bude dále stanoven adekvátní vzdělávací program, který bude v úplném závěru, po domluvě, zprostředkován výzkumnému objektu, tj. vybrané základní škole a jejím pedagogickým pracovníkům jako určitá směrnice k možnému zlepšení procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základní školy. Učitelé se totiž mnohdy v rámci své pedagogické práce mohou setkávat i s určitými bariérami, které stojí mezi nimi samotnými a jejich dalším vzděláváním. V souvislosti s touto skutečností je práce orientována právě na tuto problematiku. V teoretické pasáži diplomové práce jsou posléze objektivně, fakticky provedena terminologická vymezení hlavních oblastí, kterými se téma diplomové práce primárně ve svém obsahu zabývá. Praktická část pak zejména zabředává do výzkumu, který se snaží za pomoci zvolené metody dotazování identifikovat v plné šíři vzdělávací potřeby učitelů v rámci jejich profesní dráhy, na jehož základě bude možno koncipovat vzdělávací program pro učitele ze základní školy, kde bylo výzkumné šetření realizováno.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** učitel, vzdělávací potřeby, základní škola, vzdělávací program, osobnostní rozvoj

## **ANNOTATION**

This diploma thesis, entitled "Analysis of the educational needs of teachers at a selected primary school", deals a priori with the educational needs of teachers at a selected primary school in Prague, which the student selected as the most suitable for their own research. The aim of the work was to identify and analyze the educational needs, if possible, of all teachers of the selected primary school, on the basis of which an adequate educational program will be determined, which will be mediated in full conclusion its pedagogical staff as a certain directive for the possible improvement of the process of further education of primary school pedagogical staff. Teachers can often encounter certain barriers in their pedagogical work, which stand between themselves and their further education. In connection with this fact, the work is focused on this issue. In the theoretical passage of the diploma thesis, the terminological definitions of the main areas, which the topic of the diploma thesis deals primarily in its content, are then objectively, in fact made. The practical part is mainly involved in research, which seeks to use the chosen method of questioning to identify the full educational needs of teachers in their careers, based on which it will be possible to design an educational program for primary school teachers, where the research was conducted.

**KEYWORDS:** teacher, educational needs, primary school, educational programme, personality development

## Obsah

Úvod .....	7
1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců .....	9
2 Další vzdělávání učitelů.....	11
2.1 Zásady dalšího vzdělávání .....	16
2.2 Další vzdělávání učitelů v kontextu legislativního rámce .....	20
2.3 Účel dalšího vzdělávání učitelů .....	24
2.4 Formy a metody dalšího vzdělávání .....	26
3 Osobnost učitele .....	32
3.1 Vzdělávací potřeby učitelů .....	35
3.2 Motivace a bariéry v kontextu dalšího vzdělávání učitelů.....	40
4 Role vedoucích pracovníků v rámci dalšího vzdělávání učitelů .....	46
5 Cíl, výzkumné otázky a výzkumná metoda.....	50
5.1 Výzkumné otázky .....	50
5.2 Výzkumná metoda .....	50
6 Průběh sběru dat a charakteristika respondentů .....	52
6.1 Objekt šetření a charakteristika respondentů .....	52
7 Realizace výzkumné části diplomové práce .....	55
7.1 Metoda kvalitativního výzkumu .....	55
7.2 Kódování rozhovorů .....	55
7.3 Interpretace jednotlivých rozhovorů .....	56
7.4 Souhrnná analýza rozhovorů.....	81
8 Závěr.....	83
Seznam použitých informačních zdrojů .....	85
Seznam příloh.....	88

## Úvod

Téma diplomové práce jsem dlouho zvažoval; asi základním a hlavním motivem pro výběr tématu bylo slovo učitel, které na rozdíl například od významu slova školství dává představu něčeho, resp. někoho konkrétního, živého, kterého si lze jasně představit a zároveň není tak úplně jednoduché ho popsat. Shledávám relevantním, že osobnost pedagoga základní školy, zejména prvního stupně, je vlastně posláním – na druhé straně je i tento pedagog stále jen člověkem se svými starostmi i strastmi. V roli či pozici pedagoga, učitele, tak shledávám člověka, který svou práci s dětmi má rád, chce ji vykonávat a nechybí mu určitý pedagogický talent.

Moderní a vyspělý pedagog však s těmito elementárními vlastnostmi v současné době již nejspíše nevystačí a hledá nebo potřebuje, v určitém slova smyslu oživení, inspiraci pro další části produktivního života. Tím je především další vzdělávání – v pravém slova smyslu jde tedy vlastně o udržování určitého náskoku pedagoga před žákem – bráno tak, že pro každého žáka musí být učitel autoritou, která vzniká plynulou interakcí vzájemného kontaktu. V žádném případě není další vzdělávání učitelů jen povinným atributem kariérního postupu, pro formu absolvování „povinného“ kurzu či obecným deklarováním nově nabytých vědomostí proškoleného pedagoga. Školství chápu a vnímám jako relativně konzervativní systém. České školství shodou všech faktorů, nejen tedy zeměpisnou polohou v srdci Evropy, patřilo vždy ke stabilizačnímu faktoru státu.

Definovat však jednoznačně školství jako konzervativní rozhodně nelze, školství, výchova a vzdělávání, je „živý“ organismus. Vzdělávání pedagogů je možno chápat jako povinnou nadstavbu v systému školství, jde opravdu tedy o vzdělávání a úroveň - autoritu těch, kteří vzdělávají. V posledních patnácti, dvaceti letech je možno pozorovat stabilizaci, uklidnění školského systému; byla ukončena vlastní diverzifikace systému, školství se dobře vypořádalo s kvantitativním nárůstem nabídky vzdělávání, systém byl relativně zafinancován. Školství jako takové pružně reaguje na moderní společenské a technické trendy, přizpůsobilo se, jednoduše řečeno, digitální době. Učitel, zejména vedoucí učitel, se stává manažerem, je za svá jednání individuálně odpovědný. Určitá míra individuální odpovědnosti vychází z trendu na přelomu tisíciletí, kdy se přirozeně prosadila právní subjektivita škol a školských zařízení. Ta rozhodně vedla ke zvýšení úrovně škol, noví ředitelé a vedoucí pracovníci se „museli“ individuálně prosadit nebo na straně druhé skutečně neuspěli. Tyto nové osobnosti se však bez dalšího sebevzdělávání

neobešly a musely se začít dobře orientovat v mnoha celospolečenských oborech. Bylo však zřejmé, že bez kolektivu schopných a znalých pedagogů by zvýšení úrovně celého systému nebylo možné.

A zde opět, po určité cestě v kruhu, přichází proces vzdělávání pedagogů všech stupňů škol. Nemohu zde v úvodu nezmínit vazbu školství na zastupitelské orgány obcí, měst a krajů, které mají zřizovatelské pravomoci a tudíž i povinnost kontroly nad svými subjekty. V tomto smyslu tedy dochází k harmonizaci celého školského systému na základě základních prvků demokratizace společnosti. Teoretická část čtenáře seznámí se všemi neodmyslitelnými informacemi a údaji, které jsou s oblastí dalšího vzdělávání úzce propojeny. Obsahem praktické části práce diplomové práce je pak pohled skupiny pedagogů na otázky spojené s jejich dalším vzděláváním, kdy výsledky vlastního zjišťování jsou následně objektivizovány. Cílem práce bude především identifikovat a analyzovat vzdělávací potřeby učitelů základní školy, na jejímž základě bude zpracován adekvátní vzdělávací program.



## 1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců

V úvodu teoretické části této diplomové práce je vhodné zmínit a připomenout pojmy, kterými jsou pro tuto závěrečnou práci především „rozvoj a vzdělávání zaměstnanců“. V dnešní moderní době a v naší společnosti se požadavky na vzdělání, dovednosti a znalosti člověka mění, a proto je vhodné, aby si lidé v této progresivní době tyto své kompetence nepřetržitě zdokonalovali a rozšiřovali. Nabyté zkušenosti pak mohou zaměstnanci využít ve svém zaměstnání, ale i v osobním životě. Již pominuly doby, kdy si člověk vystačil v průběhu své profesní dráhy s tím, co se naučil ve škole, a tak se proces vzdělávání a rozvoje stává celoživotní záležitostí většiny zaměstnaných lidí, kdy důležitou roli sehraje právě organizace připravující pro své zaměstnance nejrozličnější vzdělávací akce. Organizace v tomto případě jednají i ve vlastním zájmu, protože za jejich úspěchy stojí zmiňované organizované vzdělávací aktivity formulující flexibilní zaměstnance, kteří jsou díky těmto vzdělávacím akcím schopni lépe reagovat na probíhající změny, a vědomi toho, že jim vzdělávání něco přinese, změny akceptovat (Koubek, 2015, s. 252).

Chápeme tak tedy, že téměř každá organizace, snažící se být nadmíru úspěšnou a jistou, že její zaměstnanci budou schopni pružně reagovat na potřebu zefektivňování a zlepšování systému řízení organizace, bude vyvíjet nadměrnou snahu nabízet svým zaměstnancům takové vzdělávací a rozvojové aktivity, aby byli posléze schopni naplňovat zmiňované potřeby organizace. Je pochopitelné, že existují lidé, respektive zaměstnanci, i přes to, že mohou být velmi schopní, kterým chybí dostatek sebevědomí a nemusejí být tak i přes svoje dobře vyvinuté znalosti a dovednosti natolik stateční určitou změnu přijmout a reagovat na ní pro dobro organizace. I na tyto okolnosti se bere zřetel a realizují se tak proto akce zaměřující se na osobnostní rozvoj zaměstnanců (Koubek, 2015, s. 252). Koubek se ve své knize zmiňuje o tom, že „*již nestačí tradiční způsoby vzdělávání pracovníků, jakým je např. zácvik, doškolování či přeškolování, ale stále více jde o rozvojové aktivity zaměřené na formování širšího rejstříku znalostí, a v poslední řadě i na formování osobnosti pracovníků*“ (Koubek, 2015, s. 2015).

Chce-li organizace prosperovat, musí věnovat rozvoji a vzdělávání svých zaměstnanců náležitou pozornost. Zde je uvedeno několik hlavních důvodů, proč by to tak mělo být:

- Čím dál více vystupují na světlo nové, moderní technologie upozadující tak lidské znalosti a dovednosti, které se pak stávají zastaralejšími, a tedy vhodnými k určitým aktualizacím schopných těmto zlepšením čelit.
- Dochází často k přeměnám trhu produktů a služeb, neméně často i k proměnám týkajících se potřeb lidských. Na základě těchto skutečností pak nastává mobilizace organizací a jejich zaměstnanců, kteří se jakýmkoliv způsobem snaží reagovat na nově zjištěné a již aplikované změny.
- Do popředí se dostávají nové, moderní technologie. Při snaze být úspěšnými a konkurenceschopnými se organizace začínají zbavovat svých dosavadních aparatur a začínají ji nahrazovat moderními technologiemi, které jsou považovány za aktuální trend.
- Zaměstnanci se musejí vypořádávat a reagovat na časté organizační změny.
- V organizacích dochází k rozvoji oblasti IT (informačních technologií) (Koubek, 2015, s. 252-253).

V souvislosti s výše uváděnými důvody, proč věnovat rozvoji a vzdělávání zaměstnanců míru pozornosti, do kterých spadá i stále častější začleňování moderních technologií, Koubek uvádí, že *„pojetí vzdělávání pracovníků v organizaci je dosti proměnlivé v čase a prostoru (závisí mj. i na sociálním prostředí, v němž organizace působí, na tom, do jaké míry systém vzdělávání v dané zemi připravuje pracovníky pro potřeby konkrétní organizace, na kulturní a vzdělanostní úrovni obyvatelstva apod.), závisí na povaze práce a používané technice a technologii v organizaci, na velikosti organizace“* (Koubek, 2015, s. 253).

Autor knihy zde věcně poodkrývá otázku právě výše zmiňovaného sociálního prostředí, jež má nepochybně vliv na rozvoj a vzdělávání zaměstnanců. Sociální prostředí může být nepřejícné, závistivé, do jisté míry i sebestředné a negativní. Pokud do tohoto prostředí zasáhne opačný pól jmenovaných vlastností, nemusí se zrovna sejít s pochopením a tolerancí. V tomto případě i sebevíc snaživého zaměstnance takové prostředí může odrazovat od jakékoliv snahy v organizaci fungovat a věnovat se seberealizaci. Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v globalizujícím se prostředí by mělo patřit do neodmyslitelné činnosti každé organizace (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 205).

## 2 Další vzdělávání učitelů

### Vzdělávání

Chceme-li zabřednout do pojmu vzdělávání učitelů, bude vhodné si tento pojem rozfragmentovat a seznámit se s jednotlivými složkami, které obsahuje, respektive provést analýzu i syntézu zmiňovaného pojmu. Ačkoliv to nemusí být vůbec patrné, někdo může ve slově vzdělávání postřehnout slovo a veličinu vektor. Slovo vektor často evokuje v lidech směr vzhůru. Směr vzhůru si lidé mohou asociovat se směrem od nejmenšího k největšímu, od nejhoršího k nejlepšímu.

Ve slově vzdělávání je možno hledat zcela stejný směr. Apeluje se na to znalosti a dovednosti vylepšovat, nikoliv zhoršovat. Slovo vzdělávání je tak možno přeložit jako určitou kultivaci znalostí a dovedností lidí. Nepřímo může vzdělávání souviset i se změnami postojů lidí, kteří se vzdělávají (často se to po vzdělání vyžaduje). Čím více vzdělání lidé jsou, tím širší rozhled mají a o to více si dokáží utvářet názory na spoustu věcí, které se udály nebo které se dějí (Plamínek, 2014, s. 32). Průcha popisuje vzdělávání jako pojem, který se *„obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“* (Průcha, 2015, s. 17).

Fibichová zase definuje vzdělávání jako pojem, který *„vychází z pojmu učení a vyučování a ten prolíná celý předmět našeho zájmu. Pojem učení v dalším vzdělávání znamená práci školeného účastníka, vyučování znamená práci lektora“* (Fibichová, 2016, s. 8). Pojem vzdělávání bývá mnohdy chybně spojován s pojmem výchova. Ačkoliv je jistě běžné, že výchova a vzdělávání bývají často spojovanými pojmy, ve výsledku se usuzuje, že vzdělávání je na rozdíl od výchovy velmi specifickým jevem, který nelze s pojmem výchova nikterak spojovat. Nejen u nás v České republice, ale i v sousedních státech, jako je například Německo, se rozlišují pojmy vzdělávání (Bildung) a výchova (Erziehung). Obdobně jsou na tom třeba i v Rusku, kde dělají rozdíly mezi pojmy vzdělávání (Образование) a výchova (Воспитание) (Průcha, 2015, s. 17). Průcha dále ve své knize zdůrazňuje a podotýká, že se zde, s ohledem na pojmy výchova a vzdělávání, teoretici střetávají se značnými problémy. *„Zatímco pro účely teoretického výkladu lze „výchovu“ a „vzdělávání“ oddělit, v praxi je to zcela nemyslitelné. Zřetelně se to projevuje ve školním vyučování – každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává i vychovává.“*

*Z toho se odvozuje termín „výchovně-vzdělávací proces“, jenž má vyjadřovat tuto propojenost“ (Průcha, 2015, s. 17).*

Pelcová se Semrádovou doplňuje, že vzdělávání, *„jak je realizováno nejen ve vlastním, nezbytně celoživotním procesu, ale i ve vztahu k žákům a studentům, má zajisté i prvky nahodilosti, bezděčného uchopení různých fragmentů z koláže světa, musí však mít nezbytně charakter systematického účelně racionálního jednání“* (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 153).

Vzhledem k tématu diplomové práce je třeba se přenést od vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ke konkrétnějšímu případu, jenž se zabývá vzděláváním, respektive dalším vzděláváním učitelů. Autoři ve své knize popisují další vzdělávání jako *„termín, s velmi širokým významem a zahrnujícím různé možnosti vzdělávání a profesních příprav osob, které prošly určitým stupněm školského vzdělávání“* (Průcha a kol., 2013, s. 44). Zaměření na profesionalizaci vzdělávání, které se odvíjí od současné teorie a výzkumu ve školské a pedagogické sféře, můžeme chápat jako určitý posun v přípravě na učitelskou profesi, od modelu, který se soustředí především na to, aby bylo žákům předáváno co nejefektivněji mnoho užitečných poznatků, až k modelu, jenž si zakládá na profesionalitě.

Profesionalita se v tomto případě projevuje v procesu socializace žáka, na které se učitel aktivně podílí, dále na schopnostech učitele do hloubky analyzovat vlastní výchovně vzdělávací činnost, která zahrnuje i zjišťování vzdělávacího dopadu. Ve školách a v českém školství obecně dochází postupem času ke změnám podmínek vzdělávání. Tato skutečnost se odráží na učitelské profesi, která s tím musí projít taktéž jistými změnami. Všední činnosti, zahrnující řízení činností žáků a zvládání mnohdy nelehkých pedagogických situací, apelují na rozvoj pedagogicko – psychologických kompetencí učitele. Na základě toho se učitel stává frekventantem dalšího vzdělávání nebo sebevzdělávání. Potřeba se dále vzdělávat nesvědčí nic o tom, že by učitel vstupoval do své profese zcela nepřipraven nebo nenabyt potřebnými vědomostmi pro výkon své profese. Většinu kompetencí pro výkon učitelské profese získává budoucí učitel v průběhu postgraduálního studia na fakultách, které se primárně věnují vzdělávání budoucích učitelů. V rámci studia budoucí učitelé povětšinou absolvují také praxe organizované fakultou, a to buď na jiných fakultách nebo na cvičných školách (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 9).

*„Předpokladem pro vykonávání pedagogické profese jsou i dobré jazykové dovednosti, dovednosti z oblasti didaktického využívání informačních technologií, nezbytné charakterové vlastnosti pro profesní výkon a schopnost sebereflexe“* (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 9). Je vhodné, aby učitelé vstupovali do svého profesního života s určitou mírou optimismu a profesního nadšení. To může mít zcela jistě pozitivní dopad na jejich přímou výchovně-vzdělávací činnost (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 9). Z výše uvedené citace lze usuzovat, že učitelé, i přes své zkušenosti, vědomosti a dovednosti získané na jimi absolvované fakultě, budou přesto soustavně svoji kompetentní složku rozšiřovat o nové soubory znalostí, a to například i za pomoci dalšího vzdělávání nebo sebevzdělávání.

### Učitel

Dytrtová s Krhutovou uvádějí, že učitel je *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Autoři se shodují, že mezi žádoucí osobnostní charakteristiky učitele patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe“* (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 37).

Učitelé jsou lidé, kteří mívají ve vínku schopnost sociální komunikativnosti, bývají sociálně citliví a po citové stránce obvykle rovnovážní. Pouze za předpokladu, že učitel disponuje těmito zmiňovanými kvalitami, je možné, aby ve třídě zavládla správná atmosféra a výchovně-vzdělávací proces dosahoval těch neoptimálnějších výsledků. Dalšími kritérii, které jsou posuzovány u kvalitního učitelé je zejména:

- schopnost obratně využívat v praxi výukových strategií,
- schopnost ovládat tzv. „soft skills“
- kladný vztah a úcta k druhým lidem, ochota jim naslouchat a uznávat je,
- zvládání role manažera ve třídě, ve vztahu k žákům a adekvátní řídicí dovednosti,
- znalost kurikula,
- určitá míra sebekritičnosti a schopnost sebereflexe (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 37).

Zájmem mnohých autorů se často stávají pedagogické role učitelů včetně jejich struktury. Každá pedagogická role zaujímá svoje specifické místo, které ovšem nemůže být alokováno samostatně mimo ostatní role. Nelze je v rámci vykonávání učitelské profese zcela oddělit. Učitel totiž pedagogické role uskutečňuje v rámci své profesní činnosti všechny naráz.

Učitel při plnění svých pedagogických rolí zejména předává aktérům vzdělávání (žákům) vědomosti a znalosti. Stává se pro žáky socializačním a kultivačním vzorem, ale také i školním manažerem, který by měl být svým žákům v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu poradcem a podporovatelem (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 36).

Lazarová ve své knize zdůrazňuje význam učitelské profese, když uvádí, že *„učitelé (častěji učitelky) hrají významnou roli v životě každého jedince, a to v několika životních cyklech, ať již v pozici žáka, studenta či později rodiče a prarodiče. Mají v moderní společnosti výkonem svých funkcí stále důležitější vliv na vzdělanostní a profesní dráhu nejen v jejich počátcích, ale s růstem úlohy celoživotního vzdělávání i na jejich další průběh a modifikace, a to v různé míře u každého člena společnosti“* (Lazarová, 2006, s. 49).

Průchou a Veteškou zmiňovaného celoživotního vzdělávání se ve své knize dotýká i Šauerová, která zdůrazňuje, že celoživotní vzdělávání *„je jednoznačně významnou součástí rozvoje naší společnosti i každého z nás“* (Švamberk Šauerová, 2018, s. 158). Je třeba brát na zřetel skutečnost, že celoživotní vzdělávání napomáhá k rozšiřování, prohlubování a udržování znalostí, dovedností a dalších hodnotných dispozic u jedinců tohoto vzdělávání. Vzdělávání může být uskutečňováno formální, neformální či informální cestou (Šauerová, 2018, s. 158).

Průcha a Veteška definují formální vzdělávání jako vzdělávání, jež je *„realizované ve vzdělávacích institucích, kde cíle a obsah vzdělávání jsou legislativně vymezeny“* (Průcha a Veteška, 2014, s. 119). V rámci formálního vzdělávání jsou vytyčeny podmínky udělování vysvědčení a dalších osvědčení. Šauerová dodává, že *„v oblasti formálního celoživotního učení používáme pro pedagogické profese pojem „další vzdělávání pedagogických pracovníků“, v jehož rámci se pedagogové účastní programů pro získání, rozšíření nebo prohloubení pedagogické kvalifikace“* (Švamberk Šauerová, 2018, s. 158).

Pokud jde o neformální vzdělávání, je třeba vyzdvihnout jeho značný význam v kontextu uskutečňování celoživotního vzdělávání. Obvykle probíhá v prostorách neziskových nebo soukromých organizací, případně uvnitř osvědčených, klasických škol. Proces neformálního vzdělávání bývá zpravidla veden lektorem, univerzitním lektorem, popřípadě trenérem, realizován formou kurzu, workshopu, přednášky nebo semináře. Naproti tomu, za informativní vzdělávání je chápáno vzdělávání postrádající určitý řád nebo systém.

V tomto případě je vhodné představit si malé dítě učící se zkušenostmi, poznáváním, tedy obdobně jako dospělý člověk, jenž získává potřebné kompetence, nové dovednosti a vědomosti prostřednictvím svého působení v zaměstnání, rodině či při sportovních aktivitách (Průcha a Veteška, 2014, s. 145). Sám Průcha za informativní vzdělávání považuje „*proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů, zkušeností aj. z každodenních kontaktů s jinými lidmi. Toto učení (zahrnující sebevzdělávání) probíhá spontánně od raného dětství každého jedince až do konce života*“ (Průcha, 2015, s. 22).

### Vzdělávání učitelů

Průcha s Veteškou uvádějí, že vzdělávání učitelů „*je prováděno odlišnými formami studia v závislosti na druhu a stupni, na které mají budoucí učitelé pracovat*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 285). Lidé, kteří mají v úmyslu svoji profesi vykonávat výhradně jen v mateřských školách mohou svého vzdělávání zanechat po úspěšném ukončení studia na pedagogické střední škole, které trvá čtyři roky. Po úspěšném ukončení pedagogické střední školy je však možné, aby budoucí učitelé své znalosti a dovednosti rozšířili i v průběhu studia na vyšší odborné škole, po jehož úspěšném ukončení získávají studenti neakademický titul, které se označuje zkratkou DiS. (Diplomovaný specialista), a dále na pedagogických fakultách, které mohou lákat potenciální učitele možností získání bakalářského (Bc.) a magisterského titulu (Mgr.).

Člověk zamýšlející kariéru učitele základní nebo střední školy musí absolvovat studium na některé z fakult (pedagogická, matematicko-fyzikální, filozofická, přírodovědecká). Pro všechny výše zmiňované skupiny učitelů je možno realizovat další vzdělávání včetně studia soustředujícího se na školský management, který má za cíl vzdělávat lidi, kteří mají potenciál pro to stát se součástí managementu škol nebo vnitřně doufají, že takové pozice v budoucnu dosáhnout (Průcha a Veteška, 2014, s. 164).

Autoři knihy ovšem zdůrazňují, že ovšem „*neexistuje systematická příprava učitelů dospělých. Různí vzdělavatelé dospělých (lektori, školitelé, mentori, koučové aj.) se uplatňují buď bez profesní přípravy pro učitelské povolání, nebo získávají určitou kvalifikaci v některých formách andragogického studia uskutečňovaných některými vysokými školami, ale také soukromými vzdělávacími programy*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 288).

## Vzdělávání dospělých

S ohledem na předchozí kapitolu, věnující se vzdělávání učitelů, ve které je obsažen pojem vzdělávání dospělých, který je možno najít v leckteré literatuře zabývající se pedagogikou, vzděláváním a dalším vzděláváním učitelů, bude vhodné si tento pojem stručně definovat. Průcha s Veteškou tento pojem definují jako „*vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 270).

Plamínek nastiňuje, že pro dospělé účastníky vzdělávání bývá situace komplikovanější, pač jsou v rámci svého vzdělávání bráni moderními vzdělávacími programy jako rovnocenní partneři (Plamínek, 2014, s. 11). Průcha s Veteškou v knize definují funkci vzdělávání dospělých. Dle autorů jde o „*označení pro hlavní smysl a principy vzdělávání dospělých. Důraz je kladen na sladění potřeb a zájmů jedinců s potřebami společnosti. Změny a měnící se prostředí jsou typické pro postmoderní neoliberální společnost. Proto jsou i obecné principy vzdělávání dospělých inovovány a jsou modifikovány paradigmatem celoživotního vzdělávání/učení*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 115).

Fibichová dodává, že v rámci vzdělávání dospělých „*formujeme chování, resp. Pracovní chování a jemu odpovídající dovednosti, motivy, postoje, citovou inteligenci apod.*“ (Fibichová, 2016, s. 54).

## **2.1 Zásady dalšího vzdělávání**

### Odpovědnost

Rozhodnou-li se učitelé dále se vzdělávat a tím tedy rozšiřovat své kompetence, měly by být v rámci dalšího vzdělávání dodržovány určité zásady, které by vysokou mírou přispívaly k efektivnosti procesu dalšího vzdělávání, jež může jeho absolventům napomoci v profesním životě plným nelehkých pracovních a pedagogických situací, které učitelská profese přináší. V prvním případě jde o zásadu, která apeluje na přebírání odpovědnosti účastníků dalšího vzdělávání. Učitelé, kteří se účastní dalšího vzdělávání, by měli být v jeho procesu bráni jako skuteční aktéři. Nacházejí-li se v takové pozici, přebírají za své další vzdělávání, respektive za celý jeho proces, zodpovědnost.

Rozumějme tím, že zodpovědnost v tomto ohledu může ovlivnit výběr dalšího vzdělávání, kdy si učitelé zvolí takovou vzdělávací akci, která jim nejvíce vyhovuje a která splní jejich očekávání a naplní jejich přání. V jiné situaci si mohou zájemci o další



vzdělávání svépomocí najít vzdělávací akci s jinou formou vzdělávání, kterou nelze vybrat ani z institucionální nabídky. Učitelům by mělo být umožněno o vybraných vzdělávacích akcích se dozvědět co nejvíce informací prostřednictvím předem proběhlých diskuzí, které účastníka buďto utvrdí v tom se dalšího vzdělávání zúčastnit nebo ho odmítnout v případě, kdy neodpovídá jeho přáním a požadavkům.

V případě volby vzdělávací akce by měl mít účastník možnost ovlivňovat průběh dalšího vzdělávání prostřednictvím vhodných vstupů, které by směřovali k probírané problematice a obsahu akce. To si samozřejmě žádá patřičného lektora, který bude schopen účastníkům aktivně naslouchat a ochoten reagovat na případné dotazy a vstupy. Ze strany lektora by měla být vzdělávaným poskytnuta možnost sebehodnocení, které se bude primárně soustředit na jejich učitelskou praxi nebo také na průběh dalšího vzdělávání. Tento strategický postup dokáže poodkrýt jistá zlepšení i potřeby každého učitele, respektive účastníka dalšího vzdělávání (Lazarová, 2006, s. 149-150).

Langer ve své knize definuje roli lektora. Uvádí, že tato role „*již specifikuje práci andragoga jako odborníka v oblasti vzdělávání dospělých. Rovněž jde o obecnou kategorii pracovníka ovlivňujícího přípravu, průběh a výsledky vzdělávacího procesu*“ (Langer, 2016, s. 22). Lze říci, že jde o velmi zodpovědnou funkci, která si žádá důmyslnou činnost lektora.

*„Přebírat odpovědnost znamená konečně také stále hodnotit a zejména podrobit se hodnocení ve všech fázích vzdělávání, provádět diagnostické posouzení na začátku, průběžné hodnocení a celkové hodnocení vlivů vzdělávání. Je také užitečné – pokud je to možné – učinit hodnocení s odstupem času, které by mělo zjišťovat účinky vzdělávání. Vzdělávající se učitel tak může ocenit dosažený pokrok a posoudit i to, čeho by měl ještě dosáhnout“* (Lazarová, 2006, s. 150).

### Začlenění

Jednu z dalších zásad, hned po odpovědnosti, je možné nazvat jako začlenění vzdělávání do prožitých situací a minulých zkušeností účastníků dalšího vzdělávání. Každý byl někdy studentem, zažil nejrůznější postupy při výchovně-vzdělávacím procesu, které používali jejich vyučující. Mnohým žákům a studentům se tyto postupy, byť byli v té pozitivní nebo negativní, zaryli do paměti a zanechali v jejich osobnosti nepatrnou stopu. Každý ze studentů či žáků si na množství zažitých postupů vzdělávání svých učitelů vytvořil vlastní názor, který postupně vznikl na základě průběžného pozorování, dopadů

na vlastní osobu nebo dle individuálních, vnitřních emočních reakcí, které se ozývali v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

Postupem času se tyto minulé zkušenosti komparují s vlastní, nyní vykonávanou učitelskou praxí, ale také s vypořádanou praxí druhých, kolegů učitelů. Veškeré tyto zkušenosti, včetně vlastní praxe je vhodné začlenit do dalšího vzdělávání a propojit je s teoretickým rámcem, který může pomoci vytvořit z těchto osobních zkušeností všech uchazečů smysluplný celek. Postup lektora v průběhu práce s těmito přiznávanými zkušenostmi všech účastníků vzdělávání by měl být jistě založený na toleranci, pochopení a pozitivním hodnocení.

Lektor musí brát ohled na to, že učitelé mohou pociťovat určité obavy z kolektivního hodnocení i z hodnocení samotného lektora, které může vycházet z jejich monologu, který poodhalí jejich vlastní zkušenosti a postupy při práci, jenž nemusí být správné a nemusejí se sejít s pochopením ostatních účastníků dalšího vzdělávání. Je proto třeba zkušeného lektora, který dokáže v každém jednotlivci najít potenciál a umožní tak učitelům objevit ztracenou sebedůvěru i v těch nejsložitějších situacích (Lazarová, 2006, s. 151-152).

Lazarová mimo to dále uvádí, že *„existuje řada možností podpory uvědomování si stávající praxe. Podmínkou úspěchu je však adekvátní výběr lektora, který dokáže rozvíjet vztahy, naslouchat, je schopný empatie a porozumění. Pokud tomu tak není, učitelé si budou po vzdělávání mnohem méně jistí svými dovednostmi a svým chováním, než byli před ním“* (Lazarová, 2006, s. 152).

Z výše uváděného textu lze vyvodit, že lektor nese velkou odpovědnost za to, jak moc efektivní jím organizované další vzdělávání bude a jakou mírou se bude, pozitivně nebo negativně, odrážet na pedagogické práci učitelů, kteří vzdělávací akci absolvovali.

### Zakotvení

Zafunguje-li absolvované vzdělávání, jak bylo psáno k předchozí zásadě „začlenění“, pozitivně nebo negativně na práci učitele, který se dalšího vzdělávání zúčastnil, je možno usoudit, že další vzdělávání zakotvilo v jeho praxi. Je třeba akceptovat skutečnost, že učitelé v rámci svého profesního působení nemají k dispozici tolik času, a proto se snaží a doufají, že jimi zvolená vzdělávací akce bude natolik působivá, užitečná a efektivní, aby po jejím dokončení mohli nabyté zkušenosti, vědomosti a dovednosti uplatnit v rámci své přímé výchovně-vzdělávací činnosti. Chceme-li hovořit

o vzdělávání v praxi, musíme vyhodnotit, zda došlo k sjednocení praktického výcviku s cílem učení (Lazarová, 2006, s. 152).

Lazarová ve své knize upozorňuje, že je také *„třeba dbát na to, aby změny vyvolané vzděláváním byly v průběhu vzdělávací akce označovány konkrétními a pozorovatelnými pojmy; to usnadňuje uvědomění si změny a urychluje přenos do skutečné praxe. Stejně jako u žáků můžeme stanovit činnostní cíle a pomocí materiálních kritérií pak ověřovat jejich (ne)naplňování“* (Lazarová, 2006, s. 152). Nejdůležitější věcí, která může přispět k lepšímu zakotvování získaných kompetencí v profesním životě, je víra samotného aktéra v blahodárnost dalšího vzdělávání a důvěra ve schopnost dalšího vzdělávání napomáhat úspěšnému vykonávání učitelského povolání (Lazarová, 2006, s. 152).

Lazarová zdůrazňuje, že je podstatné, *„aby učitel hodnotil a „našel“ sám sebe, a také, aby považoval další vzdělávání za správný směr pokroku; závisí na tom jeho další zapojení do vzdělávání“* (Lazarová, 2006, s. 152). O „zakotvení v praxi“ je třeba hovořit teprve ve chvíli, kdy dojde k použití vyslechnutých, teoretických poznatků v terénu. Následně je vhodné tyto vyzkoušené, teoretické poznatky diskutovat s autory, kteří je implementovali v rámci vzdělávací akce (Lazarová, 2006, s. 153).

### Socializace

Poslední ze zásad, která uzavírá tuto kapitolu a věnuje se principům dalšího vzdělávání, se soustředí v první řadě na podporu socializace v kontextu dalšího vzdělávání. Učitel totiž musí nejenom být zodpovědný za vlastní další vzdělávání, ale také umět začleňovat vzdělávání do prožitých situací a minulých zkušeností, dokázat ukotvovat další vzdělávání do vlastní praxe a konečně učit se žít a pracovat s ostatními lidmi. V průběhu dalšího vzdělávání je možno pozorovat účastníka vzdělávání, který v rámci socializace zjišťuje, co jeho přítomnost skupině přináší a co přináší skupina lidí, respektive vzdělávaných, samotnému účastníkovi. Je zde přítomné i zastupování rolí, kdy každý účastník zastupuje takovou roli, která je svým způsobem prospěšná celé skupině.

Nelze zpochybňovat fakt, že práce s lidmi je neoddělitelnou součástí práce učitele. Učitel musí v průběhu svého profesního působení na škole pracovat a komunikovat se svými žáky, s jejich zákonnými zástupci, ale také se svými kolegy, vnějšími subjekty nebo s všedními partnery (Lazarová, 2006, s. 154). Podporou socializace se také rozumí umění *„rozpoznat kolektivní odpovědnost za sebehodnocení, aniž by bylo nutné čekat na vnější hodnocení. To vyžaduje, aby skupina využívala prostředky pro spolupráci*

*účastníků a lektora na kontrole, řízení a hodnocení všech postupů“ (Lazarová, 2006, s. 154).*

V rámci socializace v průběhu dalšího vzdělávání je velmi prospěšné vzájemné sdílení zkušeností, které může v budoucnu přispět k efektivnějšímu pracovnímu výkonu každého účastníka (učitele). Je-li to možné, je vhodné se soustředit na sdílení takových informací, dokumentů a zkušeností, které skýtají v budoucnu trvalé zisky. Další vzdělávání je možné využít pro tvorbu dokumentů, které lze nakonec zveřejnit na místech, která jsou veřejně přístupná.

Lze tedy prostřednictvím dalšího vzdělávání vytvářet eminentní hodnoty, které mohou být pro lidi užitečné, a to jak v profesním, tak i v osobním životě (Lazarová, 2006, s. 154). Lazarová zdůrazňuje, že *„přínosem sdílení v týmu učitelů je uvědomění si reálných možností a limitů profesionální činnosti. V tomto kontextu je důležité, aby učitel – jako jedinec i jako člen skupiny – přebíral odpovědnost za další vzdělávání od plánování až po hodnocení jeho účinků“ (Lazarová, 2006, s. 156).*

## **2.2 Další vzdělávání učitelů v kontextu legislativního rámce**

Učitele je třeba brát jako jednoho ze skupiny pedagogických pracovníků. V této skupině je možno najít společně s učitelem také trenéra, vychovatele, psychologa, speciálního pedagoga, vedoucího pedagogického pracovníka, dále i asistenta pedagoga a pedagoga volného času, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen „PPP“) a nakonec pedagoga v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 2, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).

Zákon o pedagogických explicitně definuje pedagogického pracovníka jako toho, který *„koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímo speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (§ 2, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).* Aby bylo možné vykonávat činnost pedagogického pracovníka, je třeba splňovat několik předpokladů. Jedním z nich je dosažení potřebné kvalifikace, která umožní vykonávat přímou pedagogickou činnost. Dalším předpokladem je samozřejmě čistý trestní rejstřík a zdravotní způsobilost. Podmínkou pro výkon pedagogické činnosti je také výborná znalost českého jazyka, není-li jinak určeno (§ 2, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).

*„2) Zkoušku z českého jazyka lze vykonat na vysoké škole v rámci programu celoživotního vzdělávání nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky“ (§ 4, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).*

Jak bylo v této kapitole již vysvětleno, zmiňované další vzdělávání pedagogických pracovníků lze nazývat také jako další vzdělávání učitelů, pokud je brána v potaz skutečnost, že učitel je součástí skupiny pedagogických pracovníků a samotného učitele je možno nazývat pedagogickým pracovníkem.

O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se hovoří v mnoha zákonech a vyhláškách:

- 1) Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- 2) Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění
- 3) Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- 4) Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra

#### Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon, který má ve svém názvu přímo zakomponovaného pedagogického pracovníka. Je tedy zřejmé, že se primárně tento zákon bude zabývat právě jimi, pedagogickými pracovníky. V takovém případě tedy i jejich dalším vzděláváním. Zákon apeluje na pedagogické pracovníky, aby se v průběhu své profesní dráhy aktivně věnovali svému dalšímu vzdělávání, kterým si budou soustavně získávat, rozšiřovat, oživovat a doplňovat svoji dosavadní kvalifikaci. Podle zákona je možno další vzdělávání realizovat prostřednictvím samostudia, vzdělávacích institucí, které mají akreditaci udělenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen „MŠMT ČR“) nebo také zařízení pro dalšího vzdělávání. Potvrzení o absolvování dalšího vzdělávání získávají kompetentní osoby, respektive učitelé a další pedagogičtí pracovníci, kteří se dalšího vzdělávání zúčastnili. Osvědčení, které stvrzuje účast na dalším vzdělávání vyřizuje vzdělávací instituce, ve které se další vzdělávání uskutečňovalo. MŠMT ČR s Ministerstvem vnitra České republiky (dále jen „MV ČR“)

určují prováděcím předpisem, za jakých podmínek další vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá a jakým způsobem je ukončováno. Je zde řeč o pedagogických pracovnících škol, které zřizuje MŠMT ČR nebo MV ČR.

Zákon také stanovuje 12 pracovních dnů volna pro učitele a ostatní pedagogické pracovníky na jejich další vzdělávání (§ 24, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů). Dále se v § 24 tohoto zákona uvádí, že *„další vzdělávání pedagogických pracovníků se nepovažuje za rekvalifikaci podle zvláštního právního předpisu“* (§ 24, Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů).

#### Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění

O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se ve školském zákoně hovoří v mnoha podobách. Školský zákon se v § 7 zmiňuje o vzdělávací soustavě, školách a školských zařízeních. Co se týče školských zařízení, je zde zmínka o druzích školských zařízení, do kterých patří školská poradenská zařízení, školská účelová zařízení, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro zájmové vzdělávání a konečně zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 7, Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění).

V § 115 školského zákona se uvádí, že zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků *„zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, poskytují školám a školským zařízením poradentství v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení a dále zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí“* (§ 115, Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění). Pro změnu § 143, který se věnuje vedení rejstříků škol a školských zařízení uvádí, že MŠMT ČR vede rejstřík škol a školských zařízení (§ 143, Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění). Z toho je tedy zcela pochopitelné, že MŠMT ČR vede rejstřík zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků se dále věnuje i § 160, které hovoří o financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu, konkrétně o tom, že ze státního rozpočtu se spolufinancují výdaje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, které jsou zřizovány určitými ministerstvy, obcemi

a svazky obcí, nebo kraji (§ 160 Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění). V § 164 je pak možno vyčíst, s ohledem na další vzdělávání, že ředitelé škol a školských zařízení stanovují podmínky dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 164 Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění).

Další zmínku o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků je možno dohledat v § 169, které praví, že „*ministerstvo vytváří podmínky pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovnou péči a vzdělávání osob umístěných ve školských zařízeních k tomu zřizovaných a dále pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*“ (§ 169 Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění). Na základě těchto skutečností jsou zřizovány nebo anulovány zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 169 Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění).

#### Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Tato vyhláška shrnuje v § 1 druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterými jsou:

- 1) „*studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,*
- 2) „*studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,*
- 3) „*studium k prohlubování odborné kvalifikace*“ (§ 1 Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků).

#### **Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce**

S ohledem na předchozí vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a bod 3) v § 1, který hovoří o prohlubování kvalifikace, nebude od věci zahrnout do této kapitoly i zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, § 230, který definuje prohlubování kvalifikace jako „*průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce; za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování*“ (§ 230 Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce). K udržování, obnovování a zvyšování kvalifikace slouží právě další vzdělávání. Zákoník práce v § 231 konkrétně popisuje zvyšování kvalifikace jako „*změnu hodnoty kvalifikace; zvýšením kvalifikace je též její získání nebo rozšíření. Zvyšováním kvalifikace je studium, vzdělávání, školení,*

*nebo jiná forma přípravy k dosažení vyššího stupně vzdělání, jestliže jsou v souladu s potřebou zaměstnavatele“ (§ 231 Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce).*

Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra

V § 1 této vyhlášky jsou jmenovány druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků škol, které jsou zřizuje MV ČR:

- 1) *„odborné vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- 2) *průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- 3) *vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků“ (Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra)*

## **2.3 Účel dalšího vzdělávání učitelů**

Lazarová ve své knize uvádí, že by další vzdělávání *„mělo být přínosem pro učitele i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost“* (Lazarová, 2006, s. 13). Na další vzdělávání bývá často nahlíženo jako na nástroj, kterým je možné vzdělávací systém směřovat k jeho soustavné modernizaci. Modernizaci je možno chápat jako nabytí nových vědomostí a dovedností, které učiteli mohou být prospěšné v profesním, ale i osobním životě.

Lze tedy říci, že další vzdělávání pedagogických pracovníků se poměrně velkou měrou podílí na zkvalitňování profesionálních dovedností a osobnostního rozvoje učitelů a ostatních pedagogických pracovníků. Kvalitní další vzdělávání bezprostředně prosakuje do nitra organizace. Pozitivní dopad dalšího vzdělávání je tak možno pozorovat třeba i v samotné výuce, při které je využito nových, inovativních, modernějších, vyučovacích a učebních prvků. Mnoho autorů se snaží poukázat na přínos dalšího vzdělávání pro jednotlivce. Další vzdělávání může mít pozitivní vliv na psychiku účastníků, kteří prostřednictvím dalšího vzdělávání často nachází zpět svoji ztracenou sebedůvěru, která je bezpochyby stěžejní součástí osobnosti a která se odráží na pracovním výkonu a mezilidských vztazích na pracovišti (Lazarová, 2006, s. 15-17).

Dle Lazarové je účelem dalšího vzdělávání s ohledem na jednotlivce:



- „*naučit se adekvátním způsobům zapojování do změn a dění v instituci (socializační funkce vzdělávání),*
- *přispět k profesionalizaci, stát se více odpovědným a autonomním,*
- *účastnit se vytváření kolektivní identity, sdílené kultury,*
- *stát se odborníkem v dosahování nových a ambiciózních cílů,*
- *pracovat s legitimitou moci, umět vyjednávat“* (Lazarová, 2006, s. 15).

Dalším vzděláváním je také možno nahrazovat potenciální nedostatky z ne příliš kvalitního pregraduálního studia, respektive doplňovat takové vědomosti, které měly být studentům předkládány již v průběhu jejich vzdělávání na vysoké škole, přičemž se tak nedělo (Lazarová, 2006, s. 16). Je možno hovořit o absenci praktických zkušeností a dovedností, které se studentům vysokých škol dostávají jen poskrovnu. Autorka uvádí, že „*koncepce pedagogické a didaktické přípravy je postavena více na teorii, praxe je méně*“ (Vašutová, 2004, s. 28).

I přes to je zcela běžnou situací, že v průběhu dalšího vzdělávání je účastník upozorňován na skutečnost, že diskutovaná témata rozhodně již byla probírána v rámci pregraduálního studia. Zpětná vazba na sebe často dlouho nečeká a lektor je účastníky vyveden z omylu, že se tak s jistotou nestalo. Tímto lze předcházet problémům v samotné praxi učitelů, kteří své vědomostní nedostatky zavčas vyrovnávají díky dalšímu vzdělávání a získávají i takové nástroje, které jim poslouží při implementaci změn a inovací uvnitř organizace. Další vzdělávání umožňuje účastníkům navštěvovat jiné vzdělávací instituce, firmy a organizace, a brát si tak inspiraci z jiných vzdělávacích sfér, které mnohdy mívají modernější nebo efektivnější metody využívané ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Kritickým bodem bývá další vzdělávání pro účastníky, respektive učitele, kteří jsou méně oblíbenými zaměstnanci v kolektivu ostatních pedagogických pracovníků nebo některak oblíbenými učiteli ve třídě svých žáků.

Správně zvolená forma a obsah dalšího vzdělávání jim může být nápomocná při řešení podobných nepříjemných životních situací (Lazarová, 2006, s. 16). Lazarová ve své knize doplňuje, že další vzdělávání může i podpořit vývoj vzdělávací instituce:

- „*zajistit konformitu učitelů ke stanoveným pravidlům,*
- *stimulovat pracovníky pro nové a ambiciózní cíle,*
- *vytvořit skupinu expertů – vzdělavatelů a vzdělávaných - pro přemýšlení o praxi, kompetencích a změnách v instituci,*

- *otevřít organizaci vnějším přínosům přizváním lektorů do instituce nebo vysílat pracovníky vzdělávat se mimo“ (Lazarová, 2006, s. 16).*

## 2.4 Formy a metody dalšího vzdělávání

Z předešlých kapitol této diplomové práce vychází jednoznačně najevo, že další vzdělávání je možno považovat za rozmanitou problematiku. To si proto žádá i rozmanitost forem a metod dalšího vzdělávání. Lazarová pojednává o dalším vzdělávání jako o „*poskytování organizovaných programů určených pro učitele v praxi, které by měly – jako jeden z mnoha možných systematických kroků – napomáhat jejich rozvoji*“ (Lazarová, 2006, s. 19).

V posledních letech dochází ke stále výraznějšímu růstu počtu nabídek vzdělávacích aktivit. Neděje se tak ovšem zcela bezdůvodně. Ve stále kratších intervalech totiž dochází k modernizaci školství, tedy k implementaci nových technologií do škol. S touto skutečností přichází na řadu potřeba se s inovativními prvky seznamovat, vzdělávat se v jejich využívání a dokázat je posléze aplikovat do výchovně-vzdělávacího procesu. Nejen zdokonalování oblasti informačních technologií, ale také soustavné přibývání nových teorií učení vedou k přemnožování nabídek dalšího vzdělávání a nárůstu zarputilé motivace ze strany učitelů a jiných zaměstnanců se nadále vzdělávat.

S těmito událostmi přicházejí na svět i nové možnosti pro firmy a organizace vnímající ve vlastním zájmu prosperity nově přichozí změny a potřebu lidí, jiných firem a organizací, se novým změnám přizpůsobovat, naučit se s nimi pracovat a udržet s nimi krok, aby nedocházelo ke ztrátě dobrého postavení a konkurenceschopnosti na trhu práce. „*Postupně se prosazuje celá škála forem dalšího vzdělávání: studium textů a jiných dokumentů z internetu, diskusní fóra a učení v rámci e-learningu, mezinárodní návštěvy, výměnné pobyty ve školách a zejména aktivity realizované přímo ve škole, aktivity založené na spolupráci v rámci školy, akční výzkumy, práce na projektech, supervize, hospitace, diskusní skupiny a rozvoj pracovních týmů apod.*“ (Lazarová, 2006, s. 19).

Formy dalšího vzdělávání mohou být různorodé, přesto jejich hlavní smysl zůstává stejný – vzdělat, dovzdělat stávající pedagogické pracovníky a kterékoliv další zaměstnance firem a organizací k vyšší odborné způsobilosti. Za formy dalšího vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků jsou považovány workshopy, exkurze, instruktáže, konzultace, předtím zmiňované samostudium, sebevzdělávání, přímá výuka, konference, přednášky, semináře nebo kurzy. S ohledem na různorodost forem vzdělávacích procesů

dalšího vzdělávání je zapotřebí se následně jednotlivým formám věnovat individuálně (Matouš, 2011).

### **Samostudium**

Jedná se o individuální formu vzdělávání, kdy se učitel na základě vlastní motivace nebo svého osobního zájmu vzdělává pomocí rozličných edukačních prostředků. Jde tedy o určité sebeřízení. Jako edukační prostředek lze považovat učebnice a ostatní odborné publikace, e-learningové testy, nejrozličnější on-line vzdělávací programy aj. (Průcha a Veteška, 2014, s. 101). Zejména používání e-learningových ztelně roste, a to zejména díky schopnostem počítačů simulovat pracovní situace. Počítače „*usnadňují učení pomocí schémat, grafů a obrázků, poskytují vzdělávajícím se osobám obrovské množství informací, nabízejí jim různé testy a cvičení*“ (Koubek, 2015, s. 273).

### **Workshop**

Jeho účelem bývá dosažení přiměřeně stejného kvalifikačního titulu, což lze chápat jako dosažení shodné úrovně vzdělávaných učitelů. Nedílnou součástí workshopů je aktivní zapojení všech zúčastněných aktérů dalšího vzdělávání, a to takovým způsobem, aby byl harmonizován pracovní kolektiv příslušné formy vzdělávání (Matouš, 2011). Medlíková definuje workshop jako dílnu, „*interaktivní děj, v rámci něhož se jednotlivci, týmy i celá skupina sdružují k vyřešení předem daného cíle*“ (Medlíková, 2010, s. 48).

### **Instruktaž**

Instruktaží lze nazývat formu dalšího vzdělávání kladoucí důraz na uvádění budoucího učitele a jiného pedagogického pracovníka do role samostatně řešící osoby. Jeho instruktor plní funkci dozoru a dohlížejícího. Jen výjimečně instruktor zasahuje do tohoto procesu vzdělávání a zaškolování, neboť hlavní snahou je v první řadě samostatnost vzdělávaného (Matouš, 2011). Instruktor dělá většinou první krok, spočívající v ukázce práce novému zaměstnanci. Pracovník se následně snaží pracovní postup napodobovat, často opakovaně, aby si pracovní postupy lépe osvojil a byl tak schopen následně vykonávat pracovní činnosti zcela samostatně (Koubek, 2015, s. 267).

### **Exkurze**

Exkurze se primárně zaměřuje na to, aby účastníci dalšího vzdělávání nepřetržovali v pasivní roli pozorovatele, nýbrž se snažili aktivně účastnit pracovního či výukového procesu. Instruktor zde plní nezastupitelnou roli spojovatele výkladu teorie a tamější

praxe. Vedoucí pracovní skupiny aktivně seznamuje účastníky s realitou pracovního procesu na místě (účastníci se naživo zapojují do tohoto procesu). Je-li exkurze vedena zkušeným pedagogem, instruktorem, přináší vzdělávaným osobám daleko větší pozitivnější výsledek vzdělávání než jen prostá teoretická znalost (Matouš, 2011).

Langer uvádí, že exkurze je „*dočasným přenesením vzdělávacích aktivit do prostředí praxe. Slouží především jako doplněk jiných metod vzdělávání a jejím účelem je praktické a názorné vysvětlení probíraného témat, včetně konkrétních praktických ukázek*“ (Langer, 2016, s. 184).

### **Konzultace**

Formu konzultace lze rozdělit na konzultaci skupinovou a individuální. V moderním způsobu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je preferována konzultace skupinová, avšak s plným zapojením všech účastníků konzultace. O to větší nárok je kladen na úroveň lektora, konzultanta, který by měl být schopen takovouto konzultací dovést všechny účastníky k požadovaným výsledkům. Mají-li být konzultace úspěšné a obecně prospěšné, je zapotřebí, aby skupina konzultantů byla vůči lektorovi aktivní, problematika byla probírána otevřeně, korektně a odborně. V situaci pasivní či povinné konzultace ztrácí takováto forma vzdělávání svůj potřebný smysl. Je proto třeba zdůraznit nutnost aktivity a otevřenosti obou zúčastněných stran, a to při konzultaci jak skupinové, tak i individuální.

### **Sebevzdělávání**

Jedná se proces v zásadě individuální, kdy vzdělávaný vstřebává informace z externího prostředí. Výsledek sebevzdělávání rovněž závisí na interakci, vzájemném působení, vzdělávacího faktoru pro vzdělávaného (Matouš, 2011). Průcha s Veteškou ve své knize definují pojem sebevzdělávání jako formu „*vzdělávání, v níž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu. Sebevzdělávání závisí na osobnosti jedince, na jeho stáří, životních zkušenostech, vytrvalosti, motivaci a sebepojetí. Důležité jsou také správné vytyčení cílů a vhodné podmínky k učení*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 214).

### **Přímá výuka**

Bartoňková uvádí také jako jednu z forem dalšího vzdělávání přímou výuku „*(tj. přímý, osobní kontakt lektora s účastníkem, bývá zde také užíván termín „prezenční“ vzdělávání)*“ (Bartoňková, 2010, s. 149).

## Konference

Jedná se o skupinu pozvaných osob, kde je všemi účastníky probíráno stejné téma. Pozitivním prvkem této formy vzdělávání je aktivní vystupování co největšího počtu osob, které se realizuje prostřednictvím otevřené diskuze, jež povětšinou konferenci završuje. Důležitou roli hraje moderátor diskuzi. Určitou obdobou konference mohou být i další formy vzdělávání, jako jsou semináře a přednášky. Přednášku lze považovat za prezentaci názorů opřených o teoretické i praktické zkušenosti přednášejícího. Role přednášejícího je při formě přednášky jedinečná, neboť on jediný prezentuje své názory širokému publiku. Přednášející tak může, s ohledem na aktuální atmosféru, přizpůsobovat formu výkladu svých úvah a myšlenek. Negativním jevem je pasivita a občasná nepozornost posluchačů, respektive účastníků přednášky. Ke zvýšení aktivního zapojení posluchačů existuje mnoho technik, které by těmto jevům mohly zamezit – vizualizace obsahu prezentací, audiovizuální příspěvky v průběhu prezentace, vhodně zvolené přestávky, změna rytmu ve výkladu apod. (Matouš, 2011).

Od forem dalšího vzdělávání se nyní přenesme k metodám dalšího vzdělávání. Autor chápe „metody“ *„jako způsoby záměrného uspořádání činnosti lektora a účastníků, které stanoveným profesním cílům“* (Barták, 2008, s. 137) Slovo metoda je odvozeno od řeckého slova *methodos*, které lze v překladu nazvat jako cestu směřující k vytyčenému cíli nebo také účelně myšlený postupe (Šerák, 2009, s. 67).

Šerák upozorňuje, že *„didaktika chápe tento pojem jako „cílevědomý, koordinovaný a záměrný postup, kterým se podle principů pedagogiky a didaktiky realizuje výchovně vzdělávací proces, orientovaný na dosažení určeného nebo vytyčeného cíle“* (Šerák, 2009, s. 67). V dobách minulých se pod pojmem „metoda“ skrývala opatření, prostřednictvím kterých lektori postupovali v rámci dalšího vzdělávání. V současné době se však metoda soustředí převážně na výkon samotného účastníka vzdělávání, zejména tedy na jeho aktivitu. Metodu je možno chápat jako nástroj schopný jedince nabudit k aktivitě učení, modifikovat edukační proces na efektivní úroveň a směřovat vzdělávaného k žádoucímu cíli.

Má-li být vzdělávací proces vedený lektorem úspěšný a s tím i naplňovat očekávání účastníků, je důležitá především flexibilita samotného lektora, jenž bude schopen operativně reagovat a obměňovat metody výuky na základě rychle se měnících situací (Šerák, 2009, s. 67-68). Autoři ve své knize definují metody výuky jako *„rozsáhlý soubor*

*postupů uplatňovaných v činnosti vyučujících subjektů (učitelů, instruktorů, lektorů, školitelů aj.) ve výuce a směřujících k dosažení plánovaných cílů“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 181). Je-li lektorem etablovaný cíl vzdělávací akce, je pravděpodobně splněno to nejdůležitější, avšak je třeba zvolit i vhodnou metodu vzdělávání (Langer, 2016, s. 150).*

*Průcha s Veteškou uvádějí, že „ve výuce dospělých se uplatňuje zejména přednáška, seminář, instruktáž, konzultace, případová studie, řešení problémů aj. Specifické metody výuky jsou uplatňovány při distančním vzdělávání a vůbec při využití moderních výukových technologií (interaktivní tabule, e-learning aj.)“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 176).*

Langer člení metody vzdělávání na:

- a) dialogické,
- b) výkladově ilustrativní,
- c) problémové (Langer, 2016, s. 152).

### **Dialogická metoda**

Dialogickou metodu lze využívat zejména u rozhovorů či diskuzí, tedy u takových vzdělávacích aktivit, které vyžadují vyšší míru agility svých účastníků. Metoda akcentuje především rozvoj samostatného myšlení. Je z velké části vhodné, aby účastníci v průběhu jakékoliv diskuse či rozhovoru projevíli autonomní zájem o probírané téma, snažili se věcně argumentovat, analyzovat problém a navrhnout možnosti jeho řešení. To jest možné právě u takových metod jako je rozhovor nebo diskuze.

### **Výkladově ilustrativní metoda**

Výkladově ilustrativní metoda má za cíl především obohacovat důležitými a užitečnými informacemi větší publikum. Pod výkladově ilustrativní metodou se tak pochopitelně skrývá přednáška (Langer, 2016, s. 152).

*„Klasická metoda přednášky (nazývaná také výklad) je v andragogice často diskutována a označována za nevhodnou. Její efektivita však záleží (jako u každé jiné metody) na způsobu a kvalitě použití a zejména na charakteristice kurzu“ (Langer, 2016, s. 154).*

### **Problémová metoda**

Problémové metody Veteška definuje jako *„velmi populární soubor metod, které jsou orientovány na interaktivitu ve výuce, do níž jsou zapojeni především vzdělávání jedinci.*

*Účastníci pracují v menších skupinách na základě určitého zadání, které se snaží co nejlépe, co nejrychleji, a především co nejpresněji vyřešit (Veteška, 2016, s. 175).*

Problémovou metodou je například hraní rolí, brainstorming nebo brainwriting. Brainstorming do češtiny překládáme jako „bouření mozků“ a spolu s brainwritingem utvářejí kolekci metod, které jsou schopny v účastnících probouzet kreativitu. V průběhu brainstormingu účastníci navrhnou nepřeberné množství nápadů, které sami považují za možné nástroje řešení stanoveného problému. Děje se tak většinou v případě, kdy nelze překonat překážku běžnými cestami nebo postupy (Langer, 2016, s. 175). Brainwriting popisuje jako „*obdobu brainstormingu s tím, že se nápady neformulují veřejně, ale zapisují se na kartičky nebo post-it lístečky*“ (Langer, 2016, s. 177).

Výše zmiňované metodě „hraní rolí“ se obvykle říká inscenační metoda, zakládající si na autenticitě v průběhu řešení problematiky. Účastníci zde vystupují jako aktéři řešeného případu (Veteška, 2016, s. 178). „*Podle povahy případu jsou jim přiděleny role, například fiktivní role ředitelů či sekretářek, a požaduje se na nich, aby řešení hráli podle podobných principů jako v sociodramatu nebo ve skupinové terapii*“ (Veteška, 2016, s. 178).

Vzdělávacích metod existuje očividně celá řada, proto je tedy z čeho vybírat. Než-li ovšem přejdeme k osobnosti učitele, je třeba v závěru kapitoly zdůraznit, že jest vhodné ze strany učitelů a ostatních pedagogických pracovníků se se širokým spektrem metod napřed důkladně seznámit a až posléze volit jednu, jež bude shledána jako nejužitečnější a nejefektivnější metodou pro profesi určitého pedagogického pracovníka.

### 3 Osobnost učitele

K návodu, jak se stát osobností, přispívá Piťha, který uvádí, že „*osobností lze se stát získáním postu či titulů, bizarní popularitou, množstvím naprosto neosobitých publikací*“ (Piťha, 1999, s. 80). Piťhův výrok zcela jistě koresponduje s realitou a obvyklým smýšlením lidu. Získáním titulu, jak autor uvádí, lze získat určitou prestiž, tedy i osobitost. Piťha dále poodkrývá význam slova „osobnost“ tvrzením, že „*slovem osobnost se v akademickém světě označuje zasloužilost těch, pro něž už nemáme žádný další titul, protože jsme je inflačně znehodnotili*“ (Piťha, 1999, s. 80).

Průcha s Veteškou definují osobnost jako „*komplexní a relativně stabilní systém psychických a tělesných vlastností jednotlivce, který funguje jako celek a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, v interakci s jinými subjekty*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 184). S ohledem na předchozí citaci, jež se zmiňuje o psychické stabilitě člověka, si lze představit pod pojmem osobnost zdravě sebevědomého člověka, znajícího vlastní podstatu bytí, vědomého si svých slabých a silných stránek, tj. někoho, kdo je svým způsobem osobnostně neměnný, stojí si za svými názory, nýbrž je ochoten připustit vlastní omyl nebo chyby, na základě čehož je ochoten svůj předešlý názor přehodnotit a připustit pravdu protější strany.

Vališová a Kasíková ve své knize připomínají, že „*učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání. Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti*“ (Vališová a Kasíková, 2010, s. 15). Učitelé hrají v životech lidí nesporně důležitou roli. Lze tvrdit, že důležitost jejich profese pocítují nejen prostí žáci nebo studenti, ale také jejich rodiče a prarodiče.

Z důvodu toho, že zkušenosti s učitelem má snad každý z nás, stává se tato profese nedílnou součástí vzdělávacího systému, jež postupem času expandovala do oblastí celoživotního vzdělávání, kde učitele každý zná spíš jako lektora, respektive odborného učitele specializujícího se na vzdělávání dospělých (Lazarová, 2006, s. 49). „*Nejsnazším způsobem poznání osobnosti se jeví sledování osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit*“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15).

V akčním prostředí lze nejlépe vysledovat učitelovu psychickou odolnost, jež se projevuje způsobem vyhodnocování a řešení problémových případy, v jehož průběhu lze



pozorovat úroveň a kvalitu operativního jednání a kreativního myšlení. V rámci řešení problémových situací je možno hodnotit i schopnost učitelovi adaptability a adjustability, včetně schopnosti komunikace a sociální empatie (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15). Učitelské povolání má zásadní specifikum, a to takové, že oproti jiným profesím má zásadní vliv celou svojí osobností.

Jak uvádí Holeček, učitel se „často stává pro své žáky celoživotním vzorem třeba tím, že se pak věnují oboru, pro nějž je učitel získal. Nebo bývá příkladem (kladným, ale i záporným), který napodobují nejen v jeho pozorovatelném chování, ale také v jeho způsobu života“ (Holeček, 2014, s. 13).

Holeček ve své knize dále detailněji popisuje ústřední povinnosti, které by měl učitel v rámci výchovně-vzdělávacího procesu a v průběhu interakce se svými žáky uskutečňovat. Jedná se především o povinnosti vychovávat, respektive napomáhat k rozvoji osobnosti a vytváření charakterových rysů žáků. Učitel tak spoluodpovídá za vznik hodnot, postojů a zájmů, které žáky často doprovází po zbytek jejich života. Od učitele se očekává, že bude nejenom dobře učit, předávat vědomosti a dovednosti svým žákům, ale také jevit známky psychologického myšlení i jednání, pod čímž si lze představit schopnost uplatňování pedagogicko-psychologických znalostí a porozumění psychice svěřených žáků.

Nejen povinnost žáky vychovávat, ale také je vzdělávat a učit patří mezi základní funkce učitele (Holeček, 2014, s. 13). „*Vyučovat, vzdělávat, tj. utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků. K tomu je třeba znát dobře nejen svůj obor (být kvalitní odborník), ale zároveň jej umět dobře vysvětlit (být dobrý pedagog, didaktik)*“ (Holeček, 2014, s. 13). Autoři zdůrazňují, že pedagogickou či učitelskou osobností se nelze stát pouhým vyučením nebo naučením. Jde o dlouhý proces, který vyžaduje jistou míru sebekritičnosti, nebojácnosti jít do rizika a odhodlání sebe vychovávat (Vališová a Kasíková, 2010, s. 16).

Učitelské povolání bývá jedním z nejdiskutovanějších témat v otázkách prestiže, jako povolání, ve společnosti. Z veřejných výzkumů vychází zcela nepochybně najevo, že učitel se řadí, hned po lékařích a vědcích, do nejvíce oceňovaných zaměstnání vůbec. Lze tedy říci, že osobnost učitele je veřejností velmi uznávána a kladně hodnocena (Vališová a Kasíková, 2010, s. 22).

Vališová s Kasíkovou podotýkají, že ve společnosti vzbuzuje učitelské povolání stále značnou pozornost. „*Neexistuje zřejmě profese, o níž by bylo sepsáno tolik pojednání a teoretických rozborů, jako je tomu u učitelství. Otázkou však zůstává, nakolik jsou současné popisy učitelství výstižné, zda vůbec postihují jeho podstatu, co pomíjejí a co nekriticky udržují jako tradiční mýty, které se pojí k této profesi*“ (Vališová a Kasíková, 2010, s. 22).

Osobnost učitele musí mít pozitivní vliv nejen na žáky, ale také na zákonné zástupce. Rodiče přece vkládají, v myšleném přeneseném významu, budoucí život svých potomků, respektive žáků, do rukou neznámého člověka, který se má zasloužit o jejich kladné studijní výsledky, rozvoj osobnosti a do budoucna i o potenciální kariérní dráhu. Samotný učitel by tak měl dbát na vlastní profesionální vystupování v případě interakce s rodiči, kteří by měli mít dobrý pocit z člověka, jenž má jejich děti na starosti, vede výchovně-vzdělávací proces, motivuje je a podněcuje k aktivitě. Zjistí-li rodiče, že je dítě ve škole spokojené, zcela jistě se tato skutečnost odrazí i na přístupu k učiteli a smýšlení o učitelské profesi. Profesionalitu ovšem učitel vyjadřuje také schopností komunikovat a poskytovat relevantní informace zákonným zástupcům o dění ve škole v pozitivním duchu. Rodiče si musí být vědomi toho, že má učitel pozitivní vztah ke svým žákům a osobnostně odpovídá bytosti, který svoji profesi bere jako poslání (Čapek, 2013, s. 71).

Dytrtová a Krhutová dodávají, že osobnost učitele „*je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem*“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 17). Zároveň je ale třeba dodat, že vlastní snahu doplňuje získávání kvalifikačních předpokladů prostřednictvím vysokoškolského vzdělávání nebo také další vzdělávání pedagogických pracovníků v zařízeních pro další vzdělávání (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 17).

I přes to, že by vysoká škola měla zprostředkovat studentovi, respektive budoucímu učiteli, potřebné vzdělávání, nelze jednoznačně považovat čerstvého absolventa vysoké školy za hotového učitele. Vašutová hovoří o tom, že absolventům „*vysokoškolské studium poskytne pouze základní bázi znalostí a dovedností pedagogické práce k tomu, aby mohli efektivně „vstřebávat“ zkušenosti, které jim dá terén školy. tzn. Reflektovat je, dále prohlubovat a zdokonalovat v systému celoživotního vzdělávání*“ (Vašutová, 2004, s. 28).

O osobnost učitele je třeba pečovat a primárně brát ohled na jeho individuální vzdělávací potřeby. Školy by tak měly na základě zjištěných vzdělávacích potřeb jednotlivých pedagogických pracovníků sestavovat plány dalšího vzdělávání (Lazarová, 2006, s. 64). V závěru je nezbytné uvést fakt, že osobnost je součástí každého člověka, respektive každého jedince. Může být působit v latentní podobě a zůstat dlouho neodhalena. Jak dodává Piťha, „současná společnost pociťuje nedostatek lidí s kvalitní a výraznou osobností“ (Piťha, 1999, s. 80).

### 3.1 Vzdělávací potřeby učitelů

Autor uvádí, že „rozvoj profesních a osobnostních kompetencí učitelů je cyklickým procesem, na jehož začátku by vždy měla stát kvalitní analýza potřeb“ (Veteška, 2019, s. 338). Lazarová ve své knize vzdělávací potřeby popisuje jako zřetelné projevy silné osobnosti učitele „jako manažera života ve třídě“, „vzdělavatele a vychovatele“, „odborníka na předmět a předávání znalostí“ a případně „pomocníka v nesnázích“ (Lazarová, 2006, s. 68). Krom popisovaných projevů vzdělávacích potřeb je vhodné seznámit se s tím, z čeho vzdělávací potřeby vycházejí. Dle Prášilové vzdělávací potřeby vycházejí z:

- a) potřeb státu
  - potřeby vycházející z legislativních norem – CO, PO, BOZP aj.
  - potřeby vycházející z postojů státní vzdělávací politiky – EVVO, MKV aj.
- b) potřeb zřizovatele
  - šetření soustředěné na výsledky žáků a studentů
- c) strategie rozvoje vzdělávacích institucí
  - inovační složky, akcent na kompetence pedagogických pracovníků apod.
- d) potřeby pedagogických pracovníků
  - potřeba získávání dalších kvalifikací, potřeba obnovovat, inovovat, vylepšovat vlastní pracovní postupy, důraz na jazykovou vybavenost apod. (Prášilová, 2006, s. 117)

Učitelé získávají další kvalifikaci v institucích, kde probíhají vzdělávací akce, které pomáhají konkrétním účastníkům (učitelům) naplňovat jejich vzdělávací potřeby. Jedná se o tyto poskytovatele dalšího vzdělávání, respektive instituce:

#### A. Veřejné instituce

- vzdělávací instituce (školy a školská zařízení), které zajišťují formální vzdělávání nebo instituce, které se starají o organizování vzdělávání dospělých, jsou obvyklé zřizovány státní správou nebo samosprávou

#### B. Soukromé instituce

- vzdělávací instituce s podnikatelským záměrem
- zájmové instituce
- neziskové instituce
- odbory (Veteška, 2016, s. 110)

Veteška uvádí, že v „*rostoucí konkurenci trhu vzdělávání zůstává pro vzdělávací instituce klíčový, strategický či dominantní prvek identifikovat vzdělávací potřeby cílových skupina*“ (Veteška, 2016, s. 255). S ohledem na předchozí kapitolu, věnující se osobnostem učitelů a konečně plánům dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, je třeba připomenout, že výchovně-vzdělávací instituce mají v popisu vlastních činností také tvorbu plánů dalšího vzdělávání a rozvoje, které mohou být sestavovány na krátkodobý nebo dlouhodobý časový úsek.

Naplnování těchto povinností úzce souvisí s kontrolami České školní inspekce (dále jen „ČŠI“), dozorující na korektní plnění povinností škol v kontextu s tvorbou plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je třeba poukázat na skutečnost, že obvykle nebývají shledávány podstatné nedostatky spočívající v absenci tvoření plánů dalšího vzdělávání ze strany škol. Nebývá ovšem dopodrobna zjišťováno, zda-li vytvořené plány odpovídají skutečným vzdělávacím potřebám jednotlivých učitelů a dalších pedagogických pracovníků, jakých nástrojů škola využívá při získávání zpětné vazby, respektive jakým způsobem zjišťuje úroveň efektivity, kvality a užitečnosti nabízeného nebo organizovaného dalšího vzdělávání. Lazarová se o vzdělávacích potřebách v knize vyjadřuje jako o bezprostředních požadavcích lidského organismu dosáhnout stanovených cílů nebo získat vše potřebné (Lazarová, 2006, s. 64).

Prášilová vzdělávací potřeby definuje jako diferenci mezi statutem současným a statutem žádaným, tzv. stavem, jenž by nastat měl (Prášilová, 2006, s. 117). Průcha a Veteška vzdělávací potřeby definují jako „*pocitovaný deficit informací, vědomostí, znalostí či dovedností nezbytných k jeho pracovním i mimopracovním aktivitám*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 287).

Běžně bývá pocíťovaný deficit u člověka doprovázen úzkostnými stavy, stresem, zlostí, smutkem, pocitem nejistoty a jinými negativními emocemi (Lazarová, 2006, s. 66). Mimo běžně pocíťované deficity lze vzdělávací potřeby rozložit do dvou dimenzí. Dimenze objektivní vymezuje deficit zvenku, jenž je v nejčastějších případech identifikován zaměstnavatelem, a deficit subjektivní, respektive deficit pocíťovaný samotným jedincem. Obě dimenze se snaží podněcovat konkrétní jedince k činnosti, kterými je možné deficity zužovat či dokonce zcela eliminovat (Šedřová a Novotný, 2006, s. 142).

Uvedená subjektivní dimenze „bývá obvykle předmětem pedagogického diskurzu, který zdůrazňuje význam i zdánlivě neužitečných znalostí a dovedností, které rozvíjejí myšlení i emoce jednotlivce, a tím přispívají k jeho osobnímu růstu“ (Šedřová a Novotný, 2006, s. 142).

Dále vzdělávací potřeby věcně popisuje i Bartoňková, která uvádí, že „vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí“ (Bartoňková, 2010, s. 119).

Je si třeba uvědomit, že bez klíčových znalostí, vědomostí a dovedností si jedinec může přijít bezbranně a bez objektivních vyhlídek na vlastní, další profesní nebo osobnostní posun. A proto je důležité odhalovat vhodnost dalších edukačních aktivit, soustředit se na potřeby potenciálních účastníků vzdělávání, na základě toho analyzovat nabízené vzdělávací aktivity, prozkoumávat a objevovat jejich silné a slabé stránky, a posléze doporučovat vzdělávání vhodnému adeptovi, jenž přichází s vlastními požadavky a svými potřebami, které chce prostřednictvím dalšího vzdělávání naplnit (Průcha, 2015, s. 125).

Koubek připomíná, že i z pravidelného sledování pracovních výkonů zaměstnanců lze vyvozovat jejich vzdělávací potřeby. Také zdůrazňuje, že „každé pracovní místo (zaměstnání) klade na pracovníka určité požadavky“ (Koubek, 2015, s. 262). Zde je možné hovořit o učitelském zaměstnání, zvlášť na základní škole, kde každý učitel má na starosti individuální vyučovací obor/předmět požadující specifické další vzdělávání. „Učitelé se potřebují zdokonalit ve svém vyučovacím předmětu/oboru. Tyto znalosti doplňují samostudiem z odborné literatury, z internetu, médií apod. Akce dalšího vzdělávání učitelů zaměřené na problematiku oboru mívají obvykle epizodický,

*krátkodobý charakter. Získané poznatky mohou být poměrně rychle využity v praxi“* (Lazarová, 2006, s. 66).

V souvislosti s výše uvedenou citací, jež hovoří o potřebě učitelů se zdokonalovat ve vlastním vyučovacím předmětu/oboru, bude vhodné rozšířit zmiňované tvrzení o další oblasti vzdělávacích potřeb učitelů:

I. Oborová

- oborovou oblastí je myšlena potřeba konkrétních učitelů vzdělávat se v rámci vlastních vyučovacích předmětů a s ohledem na ně rozšiřovat obzor svých dalších schopností a znalostí

II. Didaktická

- didaktická oblast odkazuje na potřebu učitelů získávat nové poznatky, zkušenosti a dovednosti v rámci nově využívaných metod a forem vzdělávání, které je možné aplikovat v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu

III. Diagnostická/Intervenční

- v tomto případě se jedná o potřebu učitelů zdokonalovat se v oboru diagnostiky poruch učení u žáků nebo studentů, ale také v řešení nenadálých krizových situací

IV. Sociální/Komunikační

- učitelé zde shledávají jako užitečné prohlubovat své znalosti a dovednosti v komunikaci a „zacházení“ s žáky a ostatními klienty školy, dále také se svými kolegy a vedením školy

V. Pedagogická

- pedagogická oblast se zaměřuje na potřeby učitelů, kteří tak chtějí získat potřebné znalosti a poznatky v oblasti trendů ve vzdělávání, školské soustavy a výchovy obecně

VI. Manažerská

- učitel vidí potřebu vzdělávat se v oblastech školské politiky a legislativy

VII. Osobnostně kultivující

- učitelé považují za důležité osobnostní rozvoj a vše spojené s ním (Veteška, 2016, s. 211-212).

Učitelé obvykle proklamují, že si jsou plně jisti tím, v čem se potřebují vzdělávat a jakých kvalit chtějí dosahovat. Lze tedy považovat za samozřejmost schopnost učitelů formulovat vzdělávací potřeby. Není ale od věci se zamyslet nad otázkou, zda-li učitelé opravdu zvládají vlastní vzdělávací potřeby identifikovat a na základě toho přistupovat k dalšímu vzdělávání (Lazarová, 2006, s. 69).

Učitelé uvádí obecně, že se potřebují vzdělávat, aby se postupně vybavovali potřebnými znalostmi a dovednostmi, aby byli schopni čelit jakýmkoliv výzvám a novým reformám ve vzdělávání, které je mohou podněcovat k tomu, aby se stali právě aktivními účastníky dalšího vzdělávání. Mohou si tak zvýšit profesionalitu, jež může přispět k dosahování cílů organizace (Che Omar, 2014, s. 2). Vzdělávací potřeby nelze bagatelizovat. Absence doplňujícího se dalšího vzdělávání může výrazně zpomalovat profesní růst učitelů a ostatních pedagogických pracovníků (Osamwonyi, 2016, s. 1).

Podle Lazarové se učitelé pohybují v síti „*vlastních vzdělávacích potřeb a zájmů*. *Mnohdy je velmi nesnadné je dobře rozpoznat, orientovat se v nich a harmonizovat je*“ (Lazarová, 2006, s. 69). Identifikace vzdělávacích potřeb je stěžejní pro účinné a cílené vzdělávání pedagogických pracovníků. Rozpoznáním vzdělávacích potřeb jednotlivých pedagogických pracovníků je možné dosáhnout toho, že se budou moci posléze účastnit takových vzdělávacích aktivit, které budou směřovat k progresivnějšímu zlepšování jejich nedostatků identifikovaných při procesu zjišťování vzdělávacích potřeb.

Proces zjišťování vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků by měl být prioritním úkolem a zájmem managementu školy, jenž si dalším vzděláváním členů pedagogického sboru může zajistit kvalitní pracovníky, kteří budou po absolvování vzdělávací aktivity mnohem více erudovaní, což přispěje k lepším výsledkům jejich práce, ke spokojenosti managementu školy a samozřejmě i samotných klientů školy (Šedřová a Novotný, 2006, s. 141).

I přes skutečnost, že je identifikace vzdělávacích považována za nadmíru užitečnou činnost, bývá její kladný význam konfrontován s mnohdy skeptičtějšími názory. Uvádí se, že „*vzdělávací potřeba je slabý a nejasně definovaný konstrukt, což se mimo jiné projevuje tím, že bývá při operacionalizaci zaměňován s přáním, zájmy či tužbami, případně s požadavkem učících se jedinců nebo zadavatele, přičemž paradoxně právě odlišnosti od těchto „synonym“ obhájí svou potřebnost. Druhým důvodem je fakt, že je*

*velmi obtížné na základě vzdělávacích potřeb vystavět nabídku vzdělávání“* (Šedřová a Novotný, 2006, s. 141).

Koubek ve své knize seznamuje čtenáře s metodami analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků, kterými mohou být:

- a) analýzy dotazníků, které mohou pomoci zjišťovat objektivní požadavky, týkajících se dalšího vzdělávání pracovníků,
- b) analýzy podstatných informací vedoucích pracovníků, zabývajících se otázkou potřeb vzdělávání jejich podřízených pracovníků,
- c) analýzy individuálních pracovních výkonů pracovníků,
- d) analýzy výstupů pracovních porad zaměřujících se primárně na problémy pracovníků při výkonu práce,
- e) Monitorování záznamů vytvořených vedoucími i řadovými pracovníky (Koubek, 2015, s. 262-263).

Koubek dále uvádí, že pro relevantní identifikaci vzdělávacích potřeb pracovníků je dobré se řídit pravidelně realizovaným hodnocením pracovního výkonu zaměstnanců. Pro lepší identifikaci potřeb se taktéž doporučuje hodnotit výkon pracovníků důkladně, detailněji, při čemž je vhodné dbát na širší rozpracování nedostatků zaměstnanců, aby byl výsledek opravdu spolehlivý a objektivní (Koubek, 2015, s. 264).

Na základě Koubkova úsudku lze nepochybně říci, že objektivním, spolehlivým zhodnocením pracovního výkonu zaměstnanců, se dá lépe a s jistou určitostí vyhledat vhodné další vzdělávání pro hodnocené pracovníky. Pakliže se průběžnou klasifikací projeví nedostatky pedagogických pracovníků v konkrétních profesních oblastech, dalším vzděláváním je možno tyto kazy korigovat. Samotné hodnocení by nemělo být ale jedinou motivací, popřípadě bariérou, rozhodující o účasti pracovníků na dalším vzdělávání.

### **3.2 Motivace a bariéry v kontextu dalšího vzdělávání učitelů**

Nepochybně lze konstatovat, že hodnocením směřujícím na pracovní výkon a vypovídajícím o skutečné kvalitě pracovní úrovně učitelů a ostatních pedagogických pracovníků, je možno je k dalšímu vzdělávání motivovat nebo i také dát popud ke vzniku bariér. „*Motivace je složitý proces, komplikovaná změť vnitřních i vnějších více či méně uvědomovaných a emočně sycených podnětů, které můžeme jen obtížně výzkumně sledovat a popisovat zvnějšku*“ (Lazarová, 2006, s. 78). Autoři motivaci definují jako



*„vnitřní, uvědomovaný i neuvědomovaný stimul působící na chování, komunikaci, postoje subjektu. Různé druhy motivace (motivů) se projevují v aktivitách subjektu směřujících k dosažení určitého cíle, respektive k naplnění určitých potřeb“* (Průcha a Veteška, 2014, s. 186).

Motivaci jeden z autorů popisuje jako hybný, klíčový prvek, jenž má schopnost podněcovat jednotlivce k určité aktivitě nebo ho naopak usměrňovat a utlumovat v předmětné činnosti (Krejčová, 2011, s. 118).

Obecně lze deklarovat, že motivace k dalšímu vzdělávání se zvyšuje a graduje u jedinců, kde se naskytuje reálná možnost a hrozba ztráty zaměstnání. Jedná se zejména o lidi nezaměstnané nebo lidi s ne příliš jistým, udržitelným zaměstnáním. Do této kategorie lze zařadit také ženy na mateřské dovolené nebo starší lidi, kteří jsou věkem starší (věk 45 a starší). Je třeba ovšem zdůraznit, že nejen na výše zmiňovaných situacích se staví onen základní kámen motivace k dalšímu vzdělávání, protože z velké části záleží i na vnitřní motivaci a individuálním přístupu potenciálních účastníků dalšího vzdělávání, kteří přicházejí převážně z řad mladších generací, kde je spektakulární především velká míra ambicióznosti, jež je hlavním důvodem značné chuti něčeho v životě dosáhnout, i cestou dalšího vzdělávání. Nižší potřeba a motivace do dalšího vzdělávání je identifikovatelná zejména u jedinců se stabilním a jistým zaměstnáním, kteří jsou navíc se svou profesí spokojeni a neplánují do budoucna kariérní postup vyžadující obvykle další vzdělávání. Není pochyb o tom, že nižší míru chuti a motivace se účastnit dalšího vzdělávání mají i pracovníci, kterým je vzdělávací akce nařízena, respektive mají za povinnost se vzdělávací akce zúčastnit i přes to, že nevykazují potřebu participace (Donath - Burson - Marsteller s.r.o., 2009, s. 14-15).

Za stimul plynoucím k účasti na dalším vzdělávání, můžeme považovat i výše zmiňované vědomé hodnocení práce pedagogických pracovníků. Hodnocení připomíná pedagogům jisté nedostatky nebo je naopak utvrzuje v jejich profesionalitě a kvalitě. Nejen uváděné hodnocení, ale mnoho dalších faktorů působí na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Autor ve své knize člení tyto faktory na faktory subjektivní a objektivní. Subjektivní faktory vycházejí *„z postojů jednotlivce, jeho úrovně vzdělání, motivace, aspirace, sociální situace, rodinného prostředí, limitujících faktorů atd.“* (Veteška, 2016, s. 91).

Úroveň vzdělání totiž nemusí korespondovat s představami zaměstnavatele, který tak může požadovat po svém zaměstnanci doplnění vzdělání prostřednictvím právě dalšího vzdělávání. Sociální situace se opačně nemusí shodovat s představami samotného zaměstnance. Pod pojmem sociální situace je možné si představit riziko ztráty zaměstnání nebo proces vydělování jedince z pracovního kolektivu. Tyto události mohou vést až k vyhledávání služeb zařízení pro další vzdělávání.

Objektivními faktory „*jsou požadavky a postoje zaměstnavatelů, nabídka a podmínky pro využití různých forem vzdělávání dospělých, systém organizace dalšího vzdělávání, existence stimulů pro investice do dalšího vzdělávání, legislativní zakotvení atd.*“ (Průcha, 2016, s. 91). Požadavky a postoje zaměstnavatelů zcela jistě utváří první linii faktorů působících na vzdělávání zaměstnanců. Zaměstnavatel obvykle zajišťuje další vzdělávání a předkládá nabídku vzdělávacích aktivit svým zaměstnancům, kteří si mohou vybrat nejvhodnější aktivitu dle vlastních požadavků a představ (Lazarová, 2006, s. 78).

Lazarová ve své knize popisuje motivační typy učitelů participujících na dalším vzdělávání:

### **Učitel dravec**

Učitel dravec je v první řadě ambiciózním člověk stavějícím na své „image“, snícím celý život o vedoucí, ředitelské, manažerské pozici, jež ho bude činit spektakulárním prvkem v instituci. Učitele dravce motivuje k dalšímu vzdělávání potřeba ovládat širokou škálu témat, týkajících se vedení lidí, školy, lidí včetně jejich rozvoje, a být vždy o krok napřed před ostatními kolegy. Z důvodu své agilnosti, či chladně a rozumně uvažující osobnosti, nemusí být v pracovním kolektivu vždy oblíbeným kolegou.

### **Učitel funkcionář**

Tohoto učitele vede k účasti na dalším vzdělávání čistě přesvědčení, že k jeho profesi vzdělání patří a potřebuje ho, aby ji mohl vykonávat dobře. Primárně si vybírá témata úzce související s jeho pracovní náplní. Záleží mu na tom, aby nabyté zkušenosti, dovednosti a vědomosti mohl plně zužitkovávat ve svém zaměstnání.

### **Učitel vědec**

Učitele vědce je možno považovat za člověka, který přisuzuje své profesi hlubší význam a také se na základě svých názorů o hodnotách učitelské profese s radostí a chutí vzdělává, a to nejen prostřednictvím dalšího vzdělávání ale také spontánního samostudia. Jeho

cílem je prohlubovat si své vlastní, již nabyté, vědomosti a dovednosti. Nebojí se angažovat mimo školu, v oblastech souvisejících s jeho profesním zaměřením, kterého ho zajímají a fascinují.

### **Učitel sběratel**

Jde o člověka, který aspiruje na vzdělání, ne z důvodu, že by ho aktuálně potřeboval, ale z důvodu možnosti jeho využití v budoucím čase. Je motivován přesvědčením, že se mu jakékoliv vzdělání, certifikát, bude do budoucna hodit (Lazarová, 2006, s. 80-81). „*Přemýšlí způsobem: Co kdyby si na mě vzpomněli s nějakou funkcí? Co když na těch certifikátech bude jednou závislý můj plat? Obvykle se vzdělává v jakémkoliv směru bez hlubší reflexe vlastních vzdělávacích potřeb ve vztahu k učitelství*“ (Lazarová, 2006, s. 82).

### **Učitel hledač**

Motivovaný je především vlastními neúspěchy a nezdary. Dle Lazarové hledá svoji identitu sahající do profesního i soukromého života. Do dalšího vzdělávání je hnán snahou zbavit se pochybností o sobě a nejistoty.

### **Učitel návštěvník**

Jedná se spíše o svátečního návštěvníka vzdělávacích akcí. Jeho motivací bývá pocit, že bude vybočovat z řady, pokud se jich nebude účastnit. Staví se spíše do pasivní role v kontextu dalšího vzdělávání. Pasivně reaguje jak na nabídku vzdělávacích akcí, tak na pokyny vedení školy, které se ho snaží přimět k aktivnějšímu a vřelejšímu přístupu k uskutečňovaným vzdělávacím aktivitám.

### **Učitel odpůrce**

Motivací tohoto učitele je především utvrzování se v tom, že další vzdělávání je zcela nadbytečnou aktivitou, jež nevede prakticky k žádným žádoucím výsledkům. O tom se přesvědčuje osobně, při opakovaných návštěvách vzdělávacích akcí, kterých se účastní především proto, aby si potvrdil vlastní prognózu. Je vhodné pamatovat na to, že nejen učitelé odpůrci, ale i učitelé příliš aktivní a dychtiví mohou v jakémkoliv měřítku poznamenat atmosféru vzdělávací akce (Lazarová, 2014, s. 83). Lazarová dodává, že výše uváděná typologie „*určitým zjednodušením, neaspiruje na úplnost a je třeba ji vnímat pouze jako pokus o přehlednější syntézu zdrojů motivace učitelů k dalšímu vzdělávání*“ (Lazarová, 2006, s. 82).

Krom motivace se můžeme setkat i s bariérami tvořící neprolomitelnou stěnu bránící potenciálnímu účastníkovi vstup do vzdělávacího procesu, respektive dalšího vzdělávání. Ve většině případů se za bariéru často považuje nedostatek financí z důvodu obvyklé finanční náročnosti vzdělávacích aktivit. Mnohdy i zaměstnavatelé poskytují svým pracovníkům určitou finanční částku, kterou však nelze pokrýt náklady veškerých vzdělávacích aktivit, o které mají zaměstnanci očividný a nepokrytý zájem. Naopak při příležitostech účastnit se četného množství vzdělávacích aktivit zasahuje do těchto navenek pozitivních chvil a událostí bariéra nazývaná „čas“. Nedostatek času je možné zahrnout do seznamu bariér dalšího vzdělávání zejména v případě převážně zaměstnaných lidí. Krom těchto jmenovaných bariér lze hovořit i nedostatku motivaci (lenosti), jenž je dalším důvodem, proč se lidé dalšího vzdělávání neúčastní. Lidé se prostě řečeno nechtějí dále vzdělávat, necítí potřebu se seberealizovat prostřednictvím dalšího vzdělávání. Další bariérou, jež zasahuje spíše pracovníky, nejen pedagogické, starší generace je náročnost dalšího vzdělávání, zejména v oblasti technologií. Technologie prochází v dnešní době rychlým, progresivním vývojem a apelují na adaptabilitu všech lidí, kteří s nimi musí pracovat nebo se s nimi jen čistě dostanou do styku. Přes všechno však neschopnost flexibilně takový vývoj monitorovat vede k averzi se těmito inovacím plně věnovat (Donath - Burson - Marsteller s.r.o., 2009, s. 14-15)

Průcha s Veteškou ve své knize definují konkrétně „bariéry vzdělávání dospělých“. Dle autorů *„účast dospělých v různých formách vzdělávání je ovlivňována jak příležitostmi a pozitivními podmínkami tohoto vzdělávání, tak bariérami, které působí na vzdělávání negativně. Tyto bariéry jsou různého druhu: osobnostní bariéry, situační bariéry, institucionální bariéry“* (Průcha a Veteška, 2014, s. 50).

Stejně jako motivace, tak i bariéry mohou vycházet ze sociálních situací, rodinného prostředí nebo osobnostních rysů a postojů potenciálních uchazečů a zájemců o další vzdělávání. Negativní dění v rodině, sociálním prostředí, zaměstnání, mohou vyvolat u učitelů a dalších pedagogických pracovníků rezistenci vůči dalšímu vzdělávání, podepisující se na ne příliš příznivých pracovních výsledcích (brání v dosahování cílů). Jejím zásluhou dochází k oslabování jindy zdárných plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Přerušuje tak i jejich plynulý, profesní a osobnostní rozvoj, který je důležitý pro úspěšné pokračování pedagogické práce (Lazarová, 2006, s. 87). *„Rezistence znamená odpor. V souvislosti s dalším vzděláváním učitelů ji však*

*nelze chápat pouze jako negativní sílu“* (Lazarová, 2006, s. 87). Odporem lze za běžných situací často odhalit již zakořeněný problém a tak iniciovat i jeho případné odstranění.

## 4 Role vedoucích pracovníků v rámci dalšího vzdělávání učitelů

Svým způsobem i rezistentní chování pracovníků je možno brát jako alarm, jenž upozorňuje na nutnost změny směru v rámci dalšího vzdělávání. Vedoucí pracovníci by měli nebo mohli tento způsob hlášení časně identifikovat, aby nedošlo k překročení hranice, které obvykle zapříčiňuje i náhlý odchod pracovníka z organizace. Je obecně známo, že vedoucí pracovníci zajišťují soustavnou kontrolu nad pracovními výkony svých podřízených včetně jejich chování, kterým lze odhalit nenaplněné potřeby pracovníků. Může jít v takovém případě i o vzdělávací potřeby, které mohou být nenaplněny (Koubek, 2015, s. 281).

Koubek se dále zmiňuje o tom, že vedoucí pracovníci, v kontextu dalšího vzdělávání pracovníků, „rozhodují o tom, kdo a v jaké oblasti by měl být vzděláván, podle úkolů svého pracoviště spolurozhodují o časovém umístění vzdělávání a jsou konzultováni i při výběru nejvhodnějších metod vzdělávání. Jinými slovy participují na procesu plánování vzdělávání“ (Koubek, 2015, s. 281).

V kontextu rozvoje a vzdělávání pracovníků lze s ohledem na vzdělávací instituci a s tím i vedení školy využít poznatků Lazarové, která uvádí oblasti, ve kterých plní ředitelé významnou roli v souvislosti s profesionálním rozvojem učitelů a dalších pedagogických pracovníků:

### Ředitel školy jako lídr i účastník vzdělávání

Takový ředitel dbá nejenom na potřeby svých podřízených ve škole, ale také se zaměřuje na vlastní vzdělávací potřeby. S vyšší mírou agility se věnuje auto edukaci, zúčastňuje se vzdělávacích akcí spolu s ostatními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky.

### Ředitel školy jako konstruktér edukačního prostředí

Je schopen obstojně hovořit se svými podřízenými, naslouchat jim a reagovat přijatelně, dle situace. Podněcuje ostatní lidi k samostatnosti a podporuje je všemi možnými, dostupnými prostředky (emocionálně, materiálně, psychicky apod.). Dokáže vytvářet takové prostředí, ve kterém mohou ostatní lidé experimentovat se svými myšlenkovými procesy.

### Ředitel školy jako mecenáš profesního rozvoje učitelů

Napomáhá identifikovat vzdělávací potřeby učitelů a ostatních pedagogických pracovníků a podporuje je v dalším vzdělávání, které je v souladu s jejich vzdělávacími

potřebami, zohledňuje jejich pracovní vyčílenost, proto dbá na jejich psychickou a fyzickou pohodu, do které se snaží zároveň i investovat.

#### Ředitel školy jako hodnotitel výstupu

Snaží se aktivně hodnotit práci svých podřízených, poskytovat jim s určitou pravidelností zpětnou vazbu a zhodnocovat efektivitu dalšího vzdělávání.

Jak uvádí Lazarová, „*další vzdělávání učitelů je jednou z důležitých podmínek a zároveň součástí rozvoje školy. Role vedení školy při řízení dalšího vzdělávání učitelů, resp. Podpoře jejich profesionálního rozvoje je velmi široce vymezována a zahrnuje řadu dílčích úkolů*“ (Lazarová, 2006, s. 194).

Lazarová ve své knize obsáhle zmiňuje řadu činností, kterých se ředitelé škol osobně zúčastňují v kontextu dalšího vzdělávání učitelů:

#### Distribuce

Při objektivním zjištění vzdělávacích potřeb učitelů se vedení angažuje v distribuci nabídek dalšího vzdělávání, kdy především vyhledává a distribuuje co nejvhodnější nabídky vzdělávacích aktivit, které by korespondovaly s potřebami učitelů školy.

#### Spolupráce

V případě, kdy vedení školy začíná inklinovat k určitým nabídkám vzdělávání, otevírají se pomyslné dveře ke spolupráci s organizátory, kteří mohou obstarat kvalitní, profesionální, erudované specialisty, kteří se s jistou mírou odhodlání převezmou zodpovědnost za účastníky vzdělávání a budou ochotni co nejefektivněji vzdělávat učitele a tím tak vyplňovat detekované mezery, respektive nedostatky ve výchovně vzdělávací činnosti, popřípadě ve fragmentech osobností aktivních účastníků, které se taktéž mohou odrážet v jistých profesních nezdarech.

#### Plánování

Jedna, po distribuci a spolupráci, ze základních povinností ředitelů škol je věnování se zpracovávání plánů dalších vzdělávání pedagogických pracovníků. Do povinností plánování spadá i participace na identifikaci vzdělávacích potřeb nejen jednotlivých učitelů, ale i ostatních pedagogických pracovníků.

## Motivace

Není nic neobvyklého na tom, že se někteří učitelů zrovna nestaví do řady zarytých podporovatelů dalšího vzdělávání. Někteří učitelé vzdělávací aktivity jednoduše nevyhledávají, některým stojí v cestě prostá lenost, jiní vzdělávací aktivity jednoduše nevyhledávají a někteří si k dalšímu vzdělávání vypěstovaly ryzí odpor. V takových chvílích lze považovat ředitele za vhodný motivační prostředek, kterým lze některé rezistentní jedince patřičně naladit na další vzdělávání.

## Financování

Finance jako takové dokáží poměrně jednoduše manipulovat s nabídkou dalšího vzdělávání a mohou být latentním motivačním faktorem, jenž jistou měrou dokáže ovlivňovat rozhodování učitelů a dalších pedagogických pracovníků, zda-li obnažit snahu se dalšího vzdělávání zúčastnit či nikoliv. Některé, velmi žádané a prověřené vzdělávací aktivity, mohou být ale finančně velmi náročné. Právě vzdělávání takovýchto nároků je obvykle učiteli velmi vyhledáváno, ale z důvodu finanční náročnosti je prakticky nedotknutelné. Ředitelé jsou tu také právě proto, aby spolurozhodovali o tom, do jaké míry budou finance ovlivňovat nabídku vzdělávání, jaká pravidla budou stanovena pro rozdělování financí do dalšího vzdělávání.

## Uvolňování

Mimo financování se ředitelé podílejí na korektuře rozvrhů učitelů, díky které mohou následně učitelé získat volný čas na své další vzdělávání. Ředitelé sami by měli považovat další vzdělávání svých podřízených jako stěžejní součást jejich profesní dráhy, která přispívá k jejich rozvoji, jak profesnímu tak osobnostnímu. Kvalitní pedagogický sbor je základem úspěšné školy (Lazarová, 2006, s. 191-193).

Lazarová dále zmiňuje kontrolování dalšího vzdělávání učitelů, které taktéž patří mezi činnosti ředitelů škol „*(vymezení dobrovolnosti a povinností vzdělávat se, dokumentace dalšího vzdělávání, delegování pravomocí učitelům na střední úrovni řízení, kontrola předávání poznatků mezi kolegy, uplatňování poznatků v praxi a kontrola inovativních snah)*“ (Lazarová, 2006, s. 192).

Je tedy třeba mít na paměti, že ředitelé škol plní v souvislosti s dalším vzděláváním učitelů velmi důležitou roli, kterou nelze opomíjet. Dozrají-li vztahy pracovníků a jejich vedení k určité symbióze, lze si potom představit vhodně nastavené klima, které umožní učitelům se vzdělávat a ředitelům plnit úspěšně a se ctí vlastní funkci. V teoretické části



této diplomové bylo třeba seznámit se s legislativními rámci úzce souvisejícími s dalším vzděláváním učitelů a ostatních pedagogických pracovníků, včetně neodmyslitelných pojmů, které k dalšímu vzdělávání patří. Nechyběla ani skladba možností realizace dalšího vzdělávání. S teoretickou částí přichází část praktická, jež bude vycházet z teoretického obsahu charakterizujícího to, co bude v kontextu praktické části analyzováno.

## **5 Cíl, výzkumné otázky a výzkumná metoda**

Tato diplomová práce, nesoucí název „Analýza vzdělávacích potřeb učitelů na vybrané základní škole“, se věnuje vzdělávacím potřebám učitelů, kteří plní výchovně – vzdělávací povinnosti na vybrané základní škole v Praze. Cílem práce je identifikovat a analyzovat vzdělávací potřeby učitelů vybrané základní školy, na jejímž základě bude stanoven adekvátní vzdělávací program. V teoretické pasáži jsou provedena terminologická vymezení oblastí, kterými se téma diplomové práce zabývá. Praktická část pak zabředává do výzkumu, který se snaží za pomoci metody dotazování identifikovat vzdělávací potřeby učitelů v rámci jejich profesní dráhy na vybrané základní škole, na jehož základě bude možno koncipovat vzdělávací program pro učitele ze základní školy, na jejíž půdě výzkum probíhal. Cíl diplomové práce je stanovený jednotně pro celou závěrečnou práci, a je konkrétní, jasně formulovaný i splnitelný. Výsledky je možno měřit prostřednictvím analýzy a zhodnocení dotazování.

### **5.1 Výzkumné otázky**

V souvislosti s definovaným cílem výzkumné části diplomové práce byly společně s cílem práce formulovány tři výzkumné otázky, které aspirovaly v rámci výzkumné části této práce na objektivní, a pravdě založené, odpovědi všech dotazovaných respondentů:

- 1) Jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů na vybrané základní školy?
- 2) Jaká je diference v identifikovaných vzdělávacích potřebách jednotlivých učitelů vybrané základní školy?
- 3) Jaké vhodné aktivity je potřeba zařadit do sestavovaného vzdělávacího programu učitelů pro naplnění jejich vzdělávacích potřeb?

### **5.2 Výzkumná metoda**

Výzkumné šetření bude zpravidla probíhat na bázi dotazování. Již při formulování cíle bylo patrné, že dotazování bude v závěru vhodně zvolenou formou, prostřednictvím které se budou lépe zjišťovat nezbytné informace ke stanovenému tématu výzkumného šetření. Bude se také lépe se zjištěnými informacemi pracovat. Respondenti (učitelé) budou dotazováni na předem připravené otázky. Snahou studenta bude odpovědi co nejpřesněji zaznamenat na arch papíru. Pokud ovšem respondenti nebudou výrazně proti, bude se celý rozhovor, respektive celé výzkumné šetření zaznamenávat prostřednictvím audio rekordéru, aby se docílilo objektivnějších a jasnějšího výsledku výzkumného šetření.

Otázky budou pokládány jako otevřené, tzv. respondentům bude ponechán volný prostor na odpovědi, kdy i po ukončení dotazování budou moci šetření respondenti doplnit vlastními názory, které se budou moci v případě jejich užitečnosti aplikovat a implementovat do ostatních záznamů.

## **6 Průběh sběru dat a charakteristika respondentů**

Výzkumné šetření v podobě dotazování bylo realizováno ve dnech od 06. 02. 2020 do 05. 03. 2020. Ukončení výzkumného šetření bylo plánováno však již na 21. 02. 2020. Termín byl posunut z důvodů zprvu nízké účasti řadových učitelů na rozhovoru, ačkoliv byl ze strany vedení školy apel na spolupráci se studentem. Z tohoto důvodu bylo třeba základní školu navštívit nikoliv jednou, ale bez skrupulí třikrát, což výrazným způsobem prodloužilo výzkumné šetření, a to o dalších čtrnáct dnů. Nutkání studenta dotázat se všech učitelů základní školy a získat tedy platný soubor odpovědí, z kterého bude možno učinit hodnotný závěr, vedlo k opěťované návštěvě dané základní školy, a to obvykle v hodinách od 10:00 do 12:30, na přání samotného vedení školy.

Na počátku samotného výzkumného šetření bylo osloveno vedení několika vybraných základních škol, přičemž jen jedna z oslovovaných základních škol projevila zájem o realizace výzkumného šetření na své půdě. Z důvodu toho, že vidinou bylo realizovat výzkum pouze na jedné základní škole, byla veškerá pozornost přesunuta pouze na jedno z míst, jenž bylo potřebám studenta otevřené. Vedení školy bylo seznámeno s cílem diplomové práce, s její výzkumnou částí, s jednotlivými otázkami dotazování, i se skutečností, kdy v případě úspěšné realizace a závěru výzkumného šetření bude škole poskytnut výsledek výzkumu a tedy možná doporučení ke zlepšení v rámci zkoumané oblasti, jež se úzce týká dalšího vzdělávání. S danými reáliemi byli seznámeni posléze i učitelé. Jak již bylo patrně naznačeno, i přes ochotu celé základní školy podílet se na výzkumném šetření studenta, zprvu učitelé nevyvíjeli takovou aktivitu, která by zajistila realizovat výzkumné šetření v plánovaném termínu.

Z prvního pokusu vyšlo několik úspěšných rozhovorů s těmi, dalo by se říct, díky extravertním učitelům. Dále bylo třeba postupovat dle požadavků zbylých učitelů, kteří chtěli odpovídat v jiný den nebo v komornějším prostředí školy, které se ovšem v tu danou chvíli nenaskytovalo. Výzkum bylo tedy třeba posunout a výsledkem bylo dotazování, které zabralo celý měsíc.

### **6.1 Objekt šetření a charakteristika respondentů**

Před samotným zahájením psaní této diplomové práce, po veškerém zvážení budoucích okamžiků a eventuálních situací, včetně možných rizik a příležitostí, byly jasně vytypovány různé základní školy v Praze, které se dle myšlenek studenta řadily mezi ty vzdělávací instituce, na kterých by bylo možné realizovat výzkumné šetření k této

diplomové práci. Na základě zájmu vybraných základních škol, byla vyselektována ta základní škola, jejíž agilita korespondovala s představami studenta, jenž se zaměřoval na takovou vzdělávací instituci, projevující viditelný zájem o výzkumné šetření na vlastní půdě, ale také apriori o samotný výsledek, který by mohl pootevřít bránu k některým, prozatím pro management školy, dosud nezodpovězeným otázkám.

I z důvodu složení učitelského sboru, jenž se jevil jako vhodný pro iniciaci výzkumného šetření, a lokace základní školy, bylo usouzeno, že lze dojít v rámci výzkumného šetření k hodnotným výsledkům, které mohou býti ku prospěchu, nejenom samotnému studentovi pedagogické fakulty, ale rovněž také základní škole, jejímu managementu a konečně jednotlivým učitelům. Za hlavního a jediného aktéra výzkumného šetření byla vybrána Základní škola Tursko, okres Praha – západ. Základní škola Tursko - má dvě budovy, a to jedna v Holubicích a druhou v Tursku. Zřizovatel školy je obec Tursko. V budově v Holubicích jsou dvě první třídy, dvě druhé třídy a jedna třetí třída. V druhé budově, tedy v Tursku, jsou dvě páté třídy, dvě čtvrté třídy a jedna třetí. V obou objektech, které je tedy třeba brát jako celek, bylo výzkumné šetření ve zmiňovaném termínu postupně realizováno.

Lze považovat za značné štěstí to, že došlo k realizaci maximálního počtu řízených rozhovorů, které tak mohly přispět k objektivním výsledkům výzkumného šetření, pokud opomeneme skutečnost, že jen pár z oslovených učitelů odmítlo rozhovor absolvovat. Za respondenty je tedy oficiálně možno považovat 15 učitelů vybrané základní školy, přičemž se hovoří o 13 ženách a pouze 2 mužích. Celkovou charakteristiku respondentů výzkumného šetření závěrem shrne tabulka s věcnými údaji zahrnující počet let praxe a věk jednotlivých učitelů (viz Tabulka č. 1):

	Pohlaví	Věk	Počet let praxe
<b>Učitel 1</b>	Žena	33	4
<b>Učitel 2</b>	Žena	40	6
<b>Učitel 3</b>	Žena	35	5
<b>Učitel 4</b>	Žena	32	6
<b>Učitel 5</b>	Žena	33	7
<b>Učitel 6</b>	Žena	51	27
<b>Učitel 7</b>	Žena	35	2
<b>Učitel 8</b>	Žena	37	8

<b>Učitel 9</b>	Žena	35	7
<b>Učitel 10</b>	Muž	35	12
<b>Učitel 11</b>	Muž	45	14
<b>Učitel 12</b>	Žena	25	2
<b>Učitel 13</b>	Žena	50	26
<b>Učitel 14</b>	Žena	40	6
<b>Učitel 15</b>	Žena	34	3

*\* Tabulka č. 1 - Charakteristika souboru respondentů výzkumného šetření*

Z hodnot, které tabulka obsahuje, lze jasně vypožorovat, že počet let praxe se u jednotlivých učitelů podstatně liší, což také může hrát významnou roli v rámci analýzy vzdělávacích potřeb každého učitele. Lze konstatovat, že tak i rozličný věk jednotlivých učitelů bude určitým způsobem definovat rozdílnost jednotlivých odpovědí učitelů, kde lze předpokládat, že bude pohled vůči vzdělávacím potřebám a obecně dalšímu vzdělávání spět jiným směrem. Již v průběhu všech rozhovorů byl mírně hmatatelný určitý rozdíl v onom postoji k dalšímu vzdělávání jednotlivých pedagogických pracovníků, kdy ti zkušenější byli více nad věcí ve svém oboru než učitelé mladších ročníků, kteří buďto stále studovali vysokou školu s pedagogickým zaměřením nebo přesídlili ze zcela jiných oborů, které nijak zvlášť nekořespondovaly s výchovně-vzdělávací oblastí, čímž mohlo dojít k nastartování jisté míry nejistoty v jimi zvoleném oboru učitelství, který jim, jak bylo vypožorováno, nebyl tak úplně známý. Z tabulky je možné si povšimnout, že počet let praxe se pohybuje v horizontu od 2 let do 27 let, což je čitelný rozdíl a lze předpokládat, že hraje stěžejní roli v představách o budoucím dalším vzdělávání učitelů.

Samozřejmě i v jiných oblastech, v nichž stávající učitelé (respondenti) dříve působili, mohl být přístup k dalšímu vzdělávání zcela odlišný, než jak je tomu v rámci dalšího vzdělávání učitelů.

## 7 Realizace výzkumné části diplomové práce

Jak již bylo zmíněno, z důvodu nepředpokládaného průběhu se celkově výzkumné šetření o dalších čtrnáct dnů prodloužilo a ve výsledku došlo k úspěšnému sběru veškerých potřebných materiálů a podkladů sloužících pro úspěšné dokončení celé diplomové práce teprve po měsíci od zahájení výzkumného šetření, respektive realizace kvalitativního výzkumu probíhala vskutku od 6. února do 5. března 2020.

### 7.1 Metoda kvalitativního výzkumu

Výzkumná metoda, jež byla zvolena za vhodnou pro tvorbu praktické části diplomové práce, je metoda dotazování. Dotazování se využívá obvykle jako jeden ze způsobů sběru informací a zasahuje nejenom do pedagogické problematiky, ale také do oblastí managementu, marketingu nebo psychologie (Dvořák, 2017). Všem respondentům byly pokládány stejné otázky a všem respondentům byl poskytnut dostačující, až neomezený prostor pro odpovědi, které byly zaznamenávány za pomoci diktafonu, jehož použití v rámci dotazování bylo učitelem předem odsouhlaseno. Následně byly jednotlivé rozhovory přepisovány a kódovány.

Respondentům byly položeny následující otázky:

- a) Jaký předmět vyučujete na základní škole?
- b) Popište, jaké vědomosti a dovednosti pro svou učitelskou profesi využíváte?
- c) Cítíte se být v průběhu vašeho vyučování jistý/jistá sám/sama sebou?
- d) V případě, že ne, v čem spatřujete příčinu takovéto úvahy?
- e) Účastníte se v rámci svého profesního života dalšího vzdělávání?
- f) Pokud ano, jakou roli v něm hraje vedení školy?
- g) Vnímáte konkrétní přínos po absolvování vybrané vzdělávací akce? Pokud ano, popište jej.
- h) Jaký vliv mají výše jmenovaná zlepšení na vaši učitelskou profesi?
- i) Myslíte si, že absolvované další vzdělávání podporuje vaše vzdělávací potřeby?
- j) Uvažujete-li o dalším vzdělávání, kterého byste se chtěl/a zúčastnit, můžete toto jasně odůvodnit?

### 7.2 Kódování rozhovorů

Kódováním se rozumí kvalitativní metoda, kterou Hendl ve své knize popisuje jako „rozkrýtí dat k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“ (Hendl, 2016,

s. 251). V rámci výzkumné části byla mnou využita metoda otevřeného kódování. Hendl nazývá metodu otevřeného kódování prvním průchodem, kde dochází k lokalizaci výzkumných otázek ve psaném textu, respektive v průběhu čtení jednotlivých rozhovorů jsou lokalizovány klíčové pasáže, které obsahují odpovědi na výzkumné otázky (Hendl, 2016, s. 251). Nahrané rozhovory byly přepsány a následně analyzovány, na základě čehož byly vypracovány závěry korespondující s výzkumnými otázkami. Pod text, v kterém je obsaženo konkrétní vyjádření jednotlivého respondenta (učitele), bylo vytvořeno shrnutí, zaznamenávající odpovědi na dílčí výzkumné otázky, konkrétně na výzkumné otázky 1) a 3). V celkovém shrnutí analyzovaných interpretací rozhovorů se objevují odpovědi na výzkumnou otázku 2).

### **7.3 Interpretace jednotlivých rozhovorů**

#### **Učitel 1**

První z respondentů se na základní škole věnuje předmětům, kterými jsou český jazyk (dále jen „ČJ“), vlastivěda (dále jen „V“), přírodopis (dále jen „Př“), tělesná výchova (dále jen „TV“), hudební výchova (dále jen „HV“), výtvarná výchova (dále jen „VV“), pracovní činnosti (dále jen „PČ“). Při výchovně – vzdělávacím procesu využívá teoretických poznatků, které mu poskytují nejrozličnější učebnice nebo doporučená literatura, jež je dostupná ve školní knihovničce, popřípadě čerpá vědomosti z konkrétních webových stránek, které dle jeho slov umožňují dohledat i témata, která nelze dohledat v knihovnách ani ve jmenované knihovně. Jak dále uvádí respondent, ku prospěchu mu jsou i životní zkušenosti, například v rámci předmětu PČ, VV, TV nebo dokonce HV. Jak sám říká, rád se těmito oblastem věnuje i ve svém osobním životě. Bez sebemenšího zaváhání odpovídá na další dotaz, který se úzce týká jeho profesních dovedností a sebevědomí. V průběhu vlastního vyučovacího procesu je sebejistý, sám sebou, na nic si nehraje a spontánně, na základě vlastních, nabytých zkušeností, jedná v souladu s učitelskou profesí na základní škole. Nespatřuje žádné odchylky, které by mu nedovolili s velkým odhodláním vykonávat učitelskou profesi. V průběhu svého profesního působení na základní škole se s velkým odhodláním účastní nejrozličnějších školení, které sama škola, respektive vedení základní školy, nabízí. Po absolvovaných školení, které dle jeho slov jsou velmi užitečná, pocítuje určitá zlepšení, zejména v oblasti péče o děti, kdy respondent touto oblastí myslí zdravotní péči. Odpověď ovšem směřuje k péči o jeho vlastní děti, nikoliv svěřených dětí ve třídě, proto uváděna zlepšení nemají hmatatelný vliv na jeho učitelskou profesi. Absolvovaná školení ovšem také



nekorespondují s jeho vzdělávacími potřebami, neboť nepocituje jakoukoliv potřebu se dále vzdělávat. Další vzdělávání bere spíše jako určitý benefit, který mu škola zprostředkovává. Závěrem uvádí, že nepřemýšlí o svém budoucím dalším vzdělávání. Cítí se býti dostatečně vzdělán pro své povolání.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Z nikoliv doslovných frází tohoto učitele vychází jasně najevo, že učitel pocituje potřebu se soustavně vzdělávat kvůli svým vyučovacím hodinám, na které se snaží vsutku poctivě připravovat za pomoci nejrozumnějších edukačních zdrojů, které jsou k dispozici: *„Při výchovně – vzdělávacím procesu využívá teoretických poznatků, které mu poskytují nejrozumnější učebnice nebo doporučená literatura, jež je dostupná ve školní knihovničce, popřípadě čerpá vědomosti z konkrétních webových stránek...“*. Dle interpretace rozhovoru u učitele nejsou patrné vzdělávací potřeby, které by mohly být hnacím motorem v kontextu soustavného zlepšování v jeho započaté učitelské profesi: *„...nepocituje jakoukoliv potřebu se dále vzdělávat...“*, *„Cítí se býti dostatečně vzdělán pro své povolání.“* Z důvodu toho, že respondent nepocituje potřebu se dále vzdělávat a zlepšovat v jakýchkoliv, konkrétních profesních oblastech, další vzdělávání je z jeho strany považováno spíše za určitou formu „relaxace“ či odměny, bude náročnější ad hoc doporučit vhodné vzdělávací aktivity do potenciálního vzdělávacího programu.

Východiskem, jež se jeví jako vhodné, může být např. celoživotní sebevzdělávání relevantní pro úspěšné vykonávání učitelské činnosti nebo vzdělávací proces zvaný E-learning, který může předávat vzdělávanému podstatné vědomosti zábavnější cestou. Na druhém místě zamýšlených vzdělávacích aktivit by se dále mohly umístit, pokud by o ně respondent opravdu stál, kurzy soustředěné na péči o děti s akcentem na zdravotvědu: *„Po absolvovaných školení, které dle jeho slov jsou velmi užitečná, pocituje určitá zlepšení, zejména v oblasti péče o děti, kdy respondent touto oblastí myslí zdravotvědu.“*

#### **Učitel 2**

Dotazovaný respondent působí na základní škole jako učitel ČJ, matematiky (dále jen „M“), V, Př, VV a PČ. Vzhledem ke své profesi nejčastěji využívá dovedností a vědomostí, které získal na vysoké škole, kde jeho oborem bylo vzdělávání na základních a středních školách. Snaží se soustavně používat sociální citění, respektive empatii, kterou považuje za faktor, díky němuž je možné dobře vycházet s klienty školy, ale především se svými žáky, což považuje v rámci učitelské profese za klíčový prvek, který usměrňuje

průběh života na základní škole. Dále doplňuje svoji větu o fakt, že sociální citění zajišťuje klid na pracovišti, respektive mezi kolegy učiteli, což považuje také za stavební kámen v rámci jeho profese.

Na dotaz, zda-li se cítí být jistý v průběhu vlastního vyučovacího procesu odpovídá, že většinou ano, ale není to vždy samozřejmostí. Nechává se slyšet, že bývá náladovější, což se často promítá do jeho profesního života, ve kterém potřebuje ovšem býti naopak stabilnější a odváznější. Jako určitou odchylku, která se také může promítat do určitých nežádoucích stavů, považuje nedostatečný didaktický základ, jehož vlivem může být učitelská profese plněna s větší jistotou a odhodláním. I ze zmiňovaných důvodů uvádí, že se v rámci vlastního profesního života účastní dalšího vzdělávání, v kterém ho dostatečně podporuje vedení základní školy, které považuje za důvod jeho účasti na vzdělávacích akcích.

Vedení je schopno motivovat a vytvářet dobrou atmosféru, která lidi pozitivně naladí pro absolvování dalšího vzdělávání. Respondent pocítuje určitá zlepšení po absolvování dalšího vzdělávání, ovšem pokud je vzdělávací aktivita dobře vybraná. V takovém případě pocítuje zlepšení především v oblastech vyučovacích metod. Pokud je tomu opravdu tak, jeho vzdělávací potřeby jsou naplňovány, avšak nebývá samozřejmostí, že se v jeho souboru vzdělávacích aktivit objeví vždy to, co by apriori uvítal pro svoji učitelskou praxi.

Dodává, že další vzdělávání mu poskytuje určité sebevědomí které občas v rámci vyučování postrádá.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Z rozhovoru s respondentem zcela zřetelně nevyplývá, jaké jsou jeho vzdělávací potřeby. Jedná se zde o diskutabilní otázku, na kterou lze odpověď/i hledat na základě dalších znaků, které rozhovor nabízí. Jedním takovým vodítkem může být věta: „*Jako určitou odchylku, která se také může promítat do určitých nežádoucích stavů, považuje nedostatečný didaktický základ, jehož vlivem může být učitelská profese plněna s větší jistotou a odhodláním.*“. Je zde patrné, že respondent didaktický základ považuje za jednu ze stěžejních věcí, zaručující úspěšné plnění učitelských povinností. Lze proto předpokládat, že vhodná školení zaměřená na didaktiku učitelů prvního stupně by mohla přispívat do měšce vzdělávacích potřeb, jež je v případě tohoto učitele poněkud nenaplněný. Lze si také povšimnout toho, že slova *jistota* a *odhodlání* je určitou alfou

i omegou učitele, jenž je očividně přesvědčený o tom, že tyto faktory hrají důležitou roli v rámci vyučovacího procesu. Z interpretace rozhovoru je možné vydedukovat, že osobnostní rozvoj zde bude klíčovým podnětem k dalšímu vzdělávání. Za důkaz tohoto tvrzení lze považovat větu: „*Dodává, že další vzdělávání mu poskytuje určité sebevědomí, které občas v rámci vyučování postrádá.*“.

Sebevědomí se řadí do žebříčku nejdiskutovanějších témat kurzů a školení osobního rozvoje. Do potenciálního vzdělávacího programu našeho respondenta se jeví vhodné zařadit právě zmiňované kurzy, školení a semináře, zaměřující se na osobní rozvoj v těchto oblastech, které se nejen v pedagogické oblasti, ale obecně v lidské populaci, ukazují jako problematické. Úroveň sebevědomí se totiž promítá do celkové kvality života každého jedince. Od hladiny sebevědomí se odvíjejí zdary i nezdary v osobním nebo profesním životě. Do zmiňovaného vzdělávacího programu by bylo příhodné zařadit i kurzy empatie, které jsou určeny pro pracovníky, nejen ty pedagogické, jejichž pracovní náplní bývá interní a externí komunikace. Účastník by tak získal praktické zkušenosti využívání empatie na vlastním pracovišti.

Jak totiž uvádí respondent: „*Snaží se soustavně používat sociální citění, respektive empatii, kterou považuje za faktor, díky němuž je možné dobře vycházet s klienty školy, ale především se svými žáky, což považuje v rámci učitelské profese za klíčový prvek, který usměrňuje průběh života na základní škole.*“. Do seznamu vhodných vzdělávacích aktivit by nebylo marginálním zařadit i takové aktivity, seznamující účastníky s rozmanitostí vzdělávacích metod, které lze implementovat do vyučovacího procesu za účelem určitého obohacení, zpestření, zkvalitnění, vyučovací hodiny. Schopnost využívat širokou škálu vzdělávacích metod může mít příznivý vliv na sebevědomí samotného vyučujícího.

### **Učitel 3**

Další z respondentů byl méně skoupí na slovo a dokázal nadmíru dobře rozvinout odpovědi na dotazy praktické pasáže. Učitel působí na základní škole, konkrétně na prvním stupni, kde tak vyučuje téměř všechny předměty, až na výjimky, kterými jsou anglický jazyk (dále jen „AJ“) a PČ. Jeho portfolio zaplňuje vyučování předmětů, jako je ČJ (čtení a psaní), M, TV, VV, HV, a konečně prvouka (dále jen „Prv“).

Respondent uvádí, že na prvním stupni základní školy by učitel měl disponovat primárně všeobecným přehledem, který práci učitele nesmírně usnadňuje. Za své přednosti

považuje zejména umění hrát na klavír, sportovní nadání a mírné herecké nadání, které je v práci s malými dětmi vítané. Uvádí dále, že je rentabilní mít od každého něco, protože je možné to „něco“ využívat obstojně a každodenně při práci. Při své práci, respektive v průběhu vyučování, se cítí dobře. Na každý den se snaží respondent připravit dle svého nejlepšího vědomí a svědomí, věnuje se tomu, aby měly děti v průběhu vyučování vždy co dělat. Ovšem je pravdou, že dětská zvědavost ho často překvapuje. Děti se často ptají, jsou zvědavé, nedočkavé a hravé, a v případě, kdy dojde na takovou situaci a dítě položí zajímavý dotaz, který předčí učitelovo očekávání, všechno se naráz změní a on stojí před otázkou na kterou ne vždy zná odpověď. Nicméně, učitel se nebojí přiznat skutečnost, že něco neví a nestydí se dohledat odpověď na otázku, kterou mu žák položil. Z těchto důvodů také vyplývá, že se necítí nepříjemně v kůži učitele, v průběhu vlastního vyučovacího procesu, a tedy je schopným se adekvátně přizpůsobit a poprat se s jakoukoliv neočekávanou situací, která některým jeho kolegům může činit potíže.

Respondent své žáky považuje za chytré a zvědavé. Nechává se slyšet, že jejich dotazy nelze předpovídat, ale snaží se zjistit správnou odpověď, aby nedocházelo k tomu, že jim bude podávat, při svém postavení, špatné informace. V profesním životě se respondent nebrání jakémukoliv dalšímu vzdělávání, školení, apod., které by mu mohlo pomoci být lepším učitelem, ale větu doplňuje tím, že bohužel mnoho energie a času zabere studium vysoké školy, které je nyní součástí jeho života. V rámci dalšího vzdělávání plní důležitou roli především vedení základní školy, jež mu umožňuje studovat i při práci. Kdyby neměl jejich požehnání k plnění studijním povinnostem, pravděpodobně by studium na vysoké škole muselo být přerušeno nebo dokonce ukončeno. Studijní dnem je aktuálně pátek. Od potenciálních zlepšení, které by mohly nastat za pomoci dalšího vzdělávání respondenta stále oddaluje potřeba dokončit vysokoškolské studium, které zaplňuje takřka veškerý čas, který by mohl respondent věnovat vzdělávacím aktivitám, které iniciuje jeho zaměstnavatel.

V rámci své učitelské praxe tedy využívá nabytých vědomostí z vysoké školy, které ovšem často nekorespondují s jeho vzdělávacími potřebami. Avšak, pokud je pominuta potřeba dostudovat vysokou školu a je pohlíženo na kurzy a školení, které si může učitel i sám vybrat dle svých vzdělávacích potřeb, pak je zcela nepopíratelné, že absolvované další vzdělávání podporuje vzdělávací potřeby. Závěrem respondent uvádí, že ho mrzí, že není schopen efektivněji pracovat se svým časem, aby si mohl další vzdělávání vyhledat a zúčastnit se ho.

Mimo aktuální téma vysoké školy respondent o dalším vzdělávání v budoucnu přemýšlí a doufá, že bude mít zakrátko dostatek času se ho aktivně účastnit. Uvádí, že má rád takové vzdělávací akce, které dokáží posloužit jako inspirace (třídní projekty, hry do hodin, hudební výchova zábavnou formou apod.). Ve školství se ale nepohybuje ještě tak dlouho, proto inspirací bývají i kolegové, od kterých si vždy rád nechá poradit a rady následně přenesou často i do svých vyučovacích hodin. Rozhovor zakončuje tím, že práce je pro něj koníček a chce, aby děti do školy chodily rády a učily se věci spíše prožitkem, nikoliv teorií.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Není zde pochyb o tom, že je respondent dobrým učitelem. Jak sám vypovídá, práce je pro něho koníčkem a svým žákům se snaží vyučovací proces maximálně všemožnými cestami zpestřovat, aby nedocházelo ke stereotypním okamžikům, které dokáží vyučovací proces znepříjemnit: „*Na každý den se snaží respondent připravit dle svého nejlepšího vědomí a svědomí, věnuje se tomu, aby měly děti v průběhu vyučování vždy co dělat*“.

Dalšímu vzdělávání se nebrání, naopak oroduje za jeho neodmyslitelný význam, což je příjemná informace, zvláště s ohledem na některé rozhovory, kdy respondent k dalšímu vzdělávání spíše cestu nenašel nebo ani nehledal: „*V profesním životě se respondent nebrání jakémukoliv dalšímu vzdělávání, školení, apod., které by mu mohlo pomoci být lepším učitelem...*“. Bylo by zřejmě jednoduché uvést v patrnost, že vzdělávací potřebou respondenta je především úspěšně zakončit vysokoškolské studium, jež je v jeho případě aktuální. Nicméně nelze opomenout fakt, že respondenta přitahuje inspirativní další vzdělávání, kterému by se rád po ukončení vysokoškolského studia, v rámci profesního života, věnoval: „*Uvádí, že má rád takové vzdělávací akce, které dokáží posloužit jako inspirace (třídní projekty, hry do hodin, hudební výchova zábavnou formou apod.)*“.

Je tedy očividné, že snahou respondenta je přimíchat do koktejlu vyučovacího procesu příměs, která i zaručí specifickou vyučovacích hodin. Další vzdělávání by tak mělo napomoci k rekreačně-naučným hodinám, které by žáky bavily, ale zároveň s tím i vzdělávaly. Jak lze z interpretace rozhovoru vyčíst, velkým rivalem respondenta je čas, který ho připravuje o možnost zúčastňovat se dalšího vzdělávání: „*V profesním životě se respondent nebrání jakémukoliv dalšímu vzdělávání, školení, apod., které by mu mohlo pomoci být lepším učitelem, ale větu doplňuje tím, že bohužel mnoho energie a času*

*zabere studium vysokej školy... “. Nelze objektivně určit, zda-li je zde převážným viníkem vysokoškolské studium nebo horší manipulace s časem, tj. time management, ačkoliv následující věta by mohlo pravdu vynést na světlo: „Závěrem respondent uvádí, že ho mrzí, že není schopen efektivněji pracovat se svým časem, aby si mohl další vzdělávání vyhledat a zúčastnit se ho“.*

Je potřeba upozornit, že někteří lidé na sebe kladou velké nároky, a i vskutku dobrý time management nemusí v jejich případě vždy zabezpečit dosažení stanovených cílů. Ovšem i přes tuto eventualitu se jeví jako nevhodné nezařadit do vzdělávacího programu daného respondenta vzdělávací kurz se zaměřením na time management. Kurz by mohl pomoci účastníkovi efektivněji využívat čas, slučovat tak lépe práci a studium, a popřípadě věnovat další čas pro toužebné další vzdělávání, které by se zaměřovalo na patřičné využívání rozličných vyučovacích metod zajišťujících učení prožitkem nebo jinou zábavnou formou (kurzy efektivního učení apod.).

#### **Učitel 4**

Respondent učící na prvním stupni základní školy především ČJ, M, TV, VV, HV využívá s ohledem na vyučování především vědomosti a dovednosti, které získal v průběhu studia na vysoké škole, ale také díky vlastní pili, respektive samostudiem, z literatury a dalších dostupných médií. Ke vědomostem samozřejmě přicházel i díky vlastní praxi, která ho mnohé naučila. Respondent se cítí v průběhu vyučování dobře, netrpí na ztrátu sebejistoty a sebevědomě odvádí svoji práci. Nespatřuje jakékoliv odchylky od žádoucího stavu, respektive je si jistý, že nevznikají, ani se neobjevují jakékoliv příčiny jeho nezdarů v roli učitele. V rámci svého života se účastní dalšího vzdělávání.

Vedení základní školy hraje klíčovou roli, pokud jde o další vzdělávání. Respondenta v jeho dalším vzdělávání podporuje. Díky dalšímu vzdělávání pocituje určitá zlepšení, která se promítají primárně do jeho profesního života. Poskytuje mu zejména širokou škálu informací, které lze využít při výuce. Dodává, že se mu snadněji pracuje s žáky. Absolvované další vzdělávání uspokojuje jeho vzdělávací potřeby, tudíž se cítí být obohacen o informace, vědomosti a dovednosti, které postrádal. Výhledově se zajímá o další vzdělávání, které bude cílit na rozšíření kvalifikací na druhý stupeň vzdělávání.

#### **Shrnutí interpretace rozhovoru**

Jako jediná směrodatná věta, od které se budou odvíjet odpovědi na dvojici výzkumných otázek, je pouze tato: „Výhledově se zajímá o další vzdělávání, které bude cílit na

*rozšíření kvalifikací na druhý stupeň vzdělávání“*. Věta se ovšem může větvit do mnoha oblastí zmiňovaného druhostupňového vzdělávání, důležitého pro našeho respondenta. Níže jsou uvedeny vzdělávací aktivity, které by mohly být případně zařazeny do vzdělávacího programu respondenta:

- i. Kurzy čtenářských dílen – slouží jako prostředek, napomáhající ke zkvalitňování čtenářské gramotnosti žáků
- ii. Semináře online aplikací – učitelé mohou implementovat online aplikace do svých vyučovacího hodin. Jejich využíváním mohou nejen zvyšovat svůj status u žáků, ale především mohou jejich pomocí zprostředkovat žákům učivo zábavnější a zajímavější podobou.
- iii. Kurzy využívání vyučovacích metod – schopnost využívat paletu vyučovacích metod při vyučování může zaručovat specifický kolorit vyučovacích hodin a dostatečnou pozornost žáků. Sami pedagogové uvítají možnost vést hodiny jinak, než byli doposud zvyklí. Změnu rozhodně kladně ohodnotí i sami žáci.
- iv. Semináře zaměřené na sociálně – patologické jevy – na základních školách jde o stále citlivý problém. Semináře by měly odpovědět na všechny otázky, které s tématem sociálně – patologických jevů úzce souvisí.
- v. Semináře zaměřující se na výuku AJ – seminář by napomohl učiteli sestavit portfolio aktivit pro výuku AJ, které by žáky mohly zaujmout a bavit zpracovávat.

U učitele se primárně jedná o potřebu se zdokonalovat a vzdělávat v oblastech druhostupňového vzdělávání. Do vzdělávacího programu by tak mohly spadat výše uváděné příklady dalšího vzdělávání pro učitele 2. stupně.

## **Učitel 5**

Dotázaný respondent na základní škole vyučuje M, Př, TV a předmět speciální pedagogické péče (dále jen „SPP“), jež je zajišťován primárně pedagogickými pracovníky škol s kompetencemi pro oblasti speciální pedagogiky. Podpora je soustředěna na nápravy logopedických obtíží, poruch učení, rozvoje řeči a grafomotoriky, sociální komunikace. Stupňů podpor je více, ale je zajímavá hlavně zmiňované příklady podpory, které realizují na základní škole. Jako učitele je zajímaví především vědomosti, které se týkají matematiky – sčítání, odčítání, násobení a dělení asi nejvíce. Dále pak samozřejmě vědomosti z přírody, nejlépe co může žák vidět a vyzkoušet zcela sám.

V tělesné výchově využívá dovedností získané při trenérském a cvičitelském kurzu. Sport ho baví a věnuje se mu ve svém volném čase. Zaměřuje se především na začlenění každého žáka do hodiny tělesné výchovy. Uvádí, že je potřeba neopomíjet ty, kteří na pohybové aktivity nemají dostatečně vyvinuté vlohky, mohou být oproti ostatním v některých aktivitách pomalejší.

V rámci své učitelské profese využívá také užitečných rad od svých kolegů, které mu jsou v některých ohledech inspirací, vědomostí a dovedností získaných v průběhu studia na vysoké školy a dodává, že i kurzy přinesly pozitivní informace, které lze využívat v praxi. Určitý deficit sebevědomí v průběhu vlastního vyučovacího procesu respondent nepocítuje. Cítí se být v pořádku, sebejistý (bez sebemenších záchvěvů nejistoty). Nedokáže odpověď upřímně na to, zda-li jsou záležitosti, které mu v průběhu vyučování činí nebo činily trápení. V rámci své profesní dráhy se účastní dalšího vzdělávání. Považuje to za nezbytnost učitelského povolání. Dle jeho slov je podstatné, aby ve světě, kde fluktuace trendů a dalších výrazných změn v oblasti vzdělávání nabírá na rychlosti, docházelo ke vzdělávání všech pedagogických pracovníků, kteří mají být s ohledem na změny soustavně „v obraze“. Skutečnost je ta, že vedení školy opravdu intenzivně podporuje další vzdělávání všech svých zaměstnanců, respektive učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Je to údajně znát i z hospitací, kde je vidět, že učitelé mají přehled a aplikují do svých hodin „mladé“ informace získané při dalším vzdělávání. Respondent pocítuje výrazná zlepšení po absolvovaných vzdělávacích aktivitách, je si jistější v různých krocích, při pracovních postupech, souvisejících s jeho povoláním, v průběhu nejrůznějších činností.

Důkazem zmiňovaných zlepšení je i fakt, že je schopen více pomáhat svým kolegům učitelům, předávat jim pestré množství informací. Dalším jeho postřehem je, že na základě účasti na dalším vzdělávání, je schopen mnohem lépe vycházet se svými žáky, připravovat se na výuku (přípravy vyučovacích hodin). Bez rozvahy odpovídá, že další vzdělávání nepochybně koresponduje s jeho vzdělávacími potřebami. Výhledově nyní o dalším vzdělávání nepřemýšlí, protože již letos byl účastníkem šesti kurzů, které se týkaly vedení zajímavých hodin na základní škole, první pomoci pro učitele, matematiky Hejného, trenéra a cvičitele (zaměření na tělesnou výchovu, fotbal, aerobik pod Fotbalovou asociací České republiky (FAČR)).



### Shrnutí interpretace rozhovoru

Jak je patrné z věty: „*Bez rozvahy odpovídá, že další vzdělávání nepochybně koresponduje s jeho vzdělávacími potřebami*“, respondent vnímá potřebu se dále vzdělávat. Jak dále uvádí: „*...již letos byl účastníkem šesti kurzů, které se týkaly vedení zajímavých hodin na základní škole, první pomoci pro učitele, matematiky Hejného, trenéra a cvičitele (zaměření na tělesnou výchovu, fotbal, aerobik pod Fotbalovou asociací České republiky (FAČR))*“. Protože se respondent v rámci dotazování nechal slyšet, že další vzdělávání, kterého se účastní, koresponduje s jeho vzdělávacími potřebami, je nutno uvést, že respondent vidí/viděl potřebu se vzdělávat v oblastech sportu, matematiky, zdravotní výchovy a vzdělávání žáků na základní škole.

Po větě: „*...pocituje výrazná zlepšení po absolvovaných vzdělávacích aktivitách, je si jistější v různých krocích, při pracovních postupech, souvisejících s jeho povoláním, v průběhu nejrůznějších činností*“, je nezbytné položit si otázku, zda-li by nebylo vhodné další vzdělávání se zaměřením na zmiňované oblasti opakovat. Slovo „*jistější*“ totiž upozorňuje na to, že změna k lepšímu proběhla, ale nedosáhla úplného vrcholu. Je samozřejmé, že je vždy co zlepšovat, proto asi nelze apelovat na intenzivní další vzdělávání. Pokud by byla pominuta hláška respondenta: „*Výhledově nyní o dalším vzdělávání nepřemýšlí...*“, nebylo by marginálním polemizovat o možnostech, buď podporovat respondenta ve vzdělávání se zaměřením na uváděné oblasti nebo altruisticky doplnit soubor vzdělávacích aktivit o další, užitečné kurzy, semináře apod. Respondent dále sdělil, že: „*... je schopen mnohem lépe vycházet se svými žáky, připravovat se na výuku (přípravy vyučovacích hodin)*“.

Ze sdělení je možné odvodit, že bylo ze strany respondenta nezbytné zapracovat na interakci se žáky a na přípravách vyučovacích hodin. Na základě této skutečnosti by bylo příhodné doporučit vsadit do vzdělávacího programu další vzdělávání, respektive kurz se zaměřením na efektivní komunikaci s dětmi na základní škole, popřípadě kurzy pedagogických příprav pro učitele na základní škole. Mohlo by tak dojít k celkovému uspokojení vzdělávacích potřeb našeho respondenta.

### **Učitel 6**

Respondent, jenž se specializuje čistě na jeden předmět. Na základní škole působí jako učitel AJ pro 3. – 5. ročník. Pro svoji učitelskou profesi využívá vědomosti z oblasti anglistiky a amerikanistiky – využívá převážně v průběhu vyučování gramatiku, syntax,

fonetiku apod. Jeho snahou je žáky z vyšších ročníků, zejména z těch 5. ročníků, vzdělávat v oblasti reálií jednotlivých anglicky hovořících zemích a přiblížit jim kulturu těchto, anglicky hovořících zemí a oblastí. Samozřejmě do jeho pracovní náplně patří i tvorba plánu výuky, proto využívá i vlastních schopností a dovedností pro tvorbu takovýchto plánů.

Používá hojně interaktivních programů, které považuje za velké pomocníky pro svoji učitelskou práci a pro povinnosti, které se kolem ní točí. V průběhu plnění vyučovací povinnosti se cítí dobře, povolání je pro něj posláním. V průběhu výuky je schopen děti zaujmout svým výkladem, specifickým a originálním uchopením hodiny, prosociálním jednáním vůči žákům. Předmět, jenž vyučuje, je jeho silnou stránkou, proto se i v průběhu vyučování cítí sebejistě. Nepozoruje odchylky od žádoucího stavu, které by mu bránily plnit zodpovědně jeho učitelské povinnosti. V rámci svého profesního života využívá nabídek dalšího vzdělávání, které mu poskytuje vedení základní školy. Velkou nadějí mu skýtají kurzy pro aktivní využívání interaktivních technologií nebo kurzy tzv. CLIL, které mu napomáhají užívat angličtinu v mezipředmětové výuce. Kurzy CLIL, vysvětluje, slouží učitelům AJ, kteří si chtějí svoji pestrá slovní zásobu ještě rozšířit nebo si chtějí jednoduše zlepšit své jazykové dovednosti v dané oblasti.

Dále uvádí, že určitá zlepšení po absolvovaném dalším vzdělávání jsou víc než patrná, avšak někdy ho více obohatí sdílené zkušenosti s ostatními vyučujícími AJ, díky čemuž lze získat povědomí o nových metodách a nápadech, které lze do výuky implementovat. Díky dalšímu vzdělávání je schopen střídat jednotlivé vzdělávací metody tak, aby žáky, které učí, při výuce nenudil. Dodává, že je schopen zrealizovat takovou vyučovací hodinu, která bude bavit učitele i žáka.

Absolvované další vzdělávání je v dokonalé symbióze s jeho vzdělávacími potřebami, ačkoliv připomíná, že školení nejsou pouze k tomu, aby se člověk vzdělával, ale aby především nestagnoval na jednom bodu. Více než o dalším vzdělávání přemýšlí respondent nad plánovanou dětskou olympiádou, v rámci které se sejdou učitelé z celé Prahy a okolí, kteří v průběhu probíhající olympiády komunikují o nových metodách vzdělávání a zástupci Britského domu učitelům představují nové projekty a možnosti rozvoje učitelů i dětí.

### Shrnutí interpretace rozhovoru

Z interpretace rozhovoru je očividné, že respondent je snaživým, moderně smýšlejícím, cílevědomým učitelem, který ve škole zastává pozici, jež ho naplňuje a v perspektivě uspokojuje. Učitel registruje význam ve využívání interaktivních tabulí v rámci vyučovacích hodin: *„Používá hojně interaktivních programů, které považuje za velké pomocníky pro svoji učitelskou práci a pro povinnosti, které se kolem ní točí. Velkou naději mu skýtají kurzy pro aktivní využívání interaktivních technologií nebo kurzy tzv. CLIL, které mu napomáhají užívat angličtinu v mezipředmětové výuce.*

Důvody k implementaci interaktivních tabulí do výuky se zdají být víc než pádné, proto bych se nijak nebránil udržovat schopnosti, znalosti, dovednosti respondenta čerstvé, a ve vzdělávacím programu zachovávat kurzy, které tyto vlastnosti mají. Jako vyhovující by se tedy mohly jevit kurzy pro interaktivní výuku na základní škole. V případě našeho respondenta by se jednalo o kurzy na úrovních „Středně pokročilý“ nebo „Pokročilý“.

Vhodným bude taktéž zachovat ve vzdělávacím programu kurzy dalšího vzdělávání se zaměřením na výuku metodou CLIL, která napomáhá rozvíjet kognitivní dovednosti žáků a podněcuje je přemýšlet v probíraném cizím jazyce (AJ). Metoda CLIL má za cíl, krom jiného, integrovat cizí jazyk do nejazykových předmětů a podněcovat žáky k využívání cizího jazyka s větší přirozeností. Podle vyjádření respondenta, který uvedl, že: *„...zlepšení po absolvovaném dalším vzdělávání jsou víc než patrná, avšak někdy ho více obohatí sdílené zkušenosti s ostatními vyučujícími AJ, díky čemuž lze získat povědomí o nových metodách a nápadech, které lze do výuky implementovat“*, lze usoudit s větší jistotou, že vhodným komponentem do vzdělávacího programu respondenta bude seminář slučující učitele AJ z různých koutů republiky, základních škol, i primárního a sekundárního stupně vzdělávání, a kteří se budou v rámci něho moci s ostatními pedagogickými pracovníky podělit o vlastní zkušenosti.

Za vzdělávací potřebu respondenta lze považovat sdílení zkušeností, které mohou posloužit jako určitá inspirace do výuky.

### **Učitel 7**

Další z respondentů je na základní škole vyučujícím předmětů ČJ, M, V, TV, HV a PČ. Pro svoji učitelskou profesi využívá zejména vědomostí, týkajících se matematiky, tj. sčítání, odčítání, násobení a dělení.

V rámci výuky matematiky klade důraz na myšlení, kdy se snaží žáky vést co nejzodpovědněji k jejich logickému uvažování, avšak pravdou je, že samostatné myšlení a logické uvažování se snaží dětem vštípit i během výuky ostatních předmětů, nikoliv pouze matematiky. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se snaží vyzdvihovat pojem vlastenectví, ale také přístup k druhým. Žákům se snaží poskytnout rozsáhlé informace na téma rodina, vlast, ostatní země Evropy i světa. V průběhu vlastního vyučování se cítí být jistý sám sebou. V rámci své učitelské profese se nejčastěji účastní školních kurzů, jakožto dalšího vzdělávání.

Vedení školy hraje obvykle roli poskytovatele dalšího vzdělávání, který dokáže zprostředkovat bohatou nabídku vzdělávacích aktivit, z které si učitelé mohou libovolně vybírat. Za pomoci dalšího vzdělávání se dokáže konzistentně pohybovat v nejnovějších trendech, respektive neusíná na vavřínech a věnuje se současným poznatkům a trendům ve vzdělávání. Školní kurzy učitelé napomáhají k dokonalejšímu porozumění činnostem, dotýkajících se vedení vyučovacích hodin a fungování s žáky (žáci mají k učiteli přístup v případě jakýchkoliv osobních i vzdělávacích problémů).

S dětmi je respondent v každodenním kontaktu a zpětná vazba funguje na výbornou, což ho vždy nabíjí pozitivní energií. Jako vděčný účastník dalšího vzdělávání potvrzuje, že ho další vzdělávání udržuje v kontaktu se znalostmi potřebnými k práci, kterou vykonává, respektive další vzdělávání rozhodně koresponduje se vzdělávacími potřebami. Přes veškerá pozitivní hodnocení, která z jeho strany směřují k absolvovaným vzdělávacím aktivitám, již do budoucna o dalším vzdělávání nepřemýšlí.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

*„Přes veškerá pozitivní hodnocení, která z jeho strany směřují k absolvovaným vzdělávacím aktivitám, již do budoucna o dalším vzdělávání nepřemýšlí“. Z odpovědi vychází najevo, že vzdělávací potřeby již byly v minulosti uspokojeny a není tedy potřeba se jakkoliv v nadcházejícím čase v rámci profese zdokonalovat nebo jinak zlepšovat. I přes to je uvedeno, že: „Školní kurzy učitelé napomáhají k dokonalejšímu porozumění činnostem, dotýkajících se vedení vyučovacích hodin a fungování s žáky (žáci mají k učiteli přístup v případě jakýchkoliv osobních i vzdělávacích problémů)“.*

Je očividné, že další vzdělávání i nadále napomáhá učitelé se jistým způsobem zlepšovat v kontextu vedení vyučovacích hodin, interakce se žáky a orientace v oblastech nejnovějších trendů vzdělávání. Učitelé by proto doporučili věnovat se alespoň

sebevzdělávání, pokud vezmeme v potaz skutečnost, že již nadále nepřetrvává chuť účastnit se dalšího vzdělávání, respektive školení, kurzů apod.

## **Učitel 8**

Respondent na základní škole působí jako učitel TV a HV. V rámci svých hodin učitel využívá vědomostí a dovedností, které průběžně čerpal jako student vysoké školy v oboru s pedagogickým zaměřením. Z vysoké školy aplikuje respondent poznatky, dovednosti a vědomosti do vlastních vyučovacích hodin, zejména poznatky, které úzce souvisí s jeho profesním zaměřením, tedy s hudební výchovou a pohybovou výchovou.

Jako svoji silnou stránku, která se běžně promítá do vyučovaných předmětů respondenta, je především jeho osobní zkušenost a znalost sportu, kterému se v minulosti aktivně věnoval. Dokáže ho tak optimální a vyváženou měrou využívat pro svoji učitelskou profesi. S hudební výchovou je to obdobně, protože respondent v mladším věku působil jako člen hudebního kvarteta. Sport i hudební výchova patří i nyní k jeho koníčkům, tudíž se okrajově vzdělává ve svých vyučovaných předmětech a je schopen tvořit adekvátní vyučovací plán pro své žáky. Respondent uvádí, že na základě zmiňovaných skutečností, je zcela samozřejmé, že v průběhu vyučování se cítí být jistý svými schopnostmi a znalostmi v daných oborech.

Vzhledem ke svým profesním zkušenostem se vzdělává jen zřídka, avšak dalšímu vzdělávání se nijak nevyhýbá, naopak ho vítá, ale podrobně vybírá z nabízených možností vzdělávání. I přes to, že vedení školy zásobuje své podřízené rozličnými možnostmi dalšího vzdělávání, respondent dodává, že vzdělávacích aktivit, které by cílily na jeho vyučované předměty, je poměrně málo. Proto v žádném případě nebagatelizuje roli vedení školy v kontextu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nýbrž se dotýká jen chabé nabídky vzdělávání v konkrétních oblastech. Pokud ovšem se dalšího vzdělávání zúčastní, považuje ho za užitečné už z toho důvodu, že mu napomáhá k soustavnému opakování jeho dosavadních zkušeností, dovedností a schopností, které díky tomu nezapomíná. Nejde však pouze o opakování již dosavadních schopností a dovedností, nýbrž i o rozšiřování znalostí v oblastech, které respondentovi neslouží jen pro jeho vyučovací předměty, ale samozřejmě mají význam v případě eventuálních zastupování kolegů, kteří jsou nemocní nebo je jejich absence zapříčiněna z jiných důvodů. Často však respondent akceptuje další vzdělávání i z důvodu příznivého vlivu

vzdělávacích aktivit na jeho soukromý život, který se tak stává bohatším nebo v některých pasážích efektivnější.

Další vzdělávání tak zcela jistě vystihuje či uspokojuje vzdělávací potřeby jmenovaného respondenta, který však neskryvaně, respektive zcela otevřeně přiznává, že další vzdělávání nevyhledává a svým způsobem si ho uspokojivá nabídka vzdělávacích aktivit vybírá sama. Připouští, že je s nabídkami spokojený a s jistou mírou agility ji využívá pro svůj profesní i osobní rozvoj. Rád by se v budoucnu zúčastnil vzdělávání se zaměřením na time management a hudební výchovu.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Dle věty: „*Rád by se v budoucnu zúčastnil vzdělávání se zaměřením na time management a hudební výchovu*“ je možno odpověď na otázku vzdělávacích potřeb. Potřebou učitele je tedy vzdělávat se v oblastech řízení času a hudební nauky. Doporučenými, potenciálními vzdělávacími aktivitami by se tak mohly stát kurzy věnující se efektivnímu zacházení s časem, jež poskytne účastníkům vzdělávání široké spektrum technik řízení času a způsoby využívání těchto technik v různých situacích a příležitostech v rámci osobního či profesního života. S ohledem na zřejmé vyhledávání vhodných vzdělávání se zaměřením na hudební výchovu by nebylo od věci zařadit do harmonogramu či prostoru pro další vzdělávání případné sebevzdělávání, jež by cílilo na potřebné vědomosti z oblastí hudební výchovy na základních školách, popřípadě kurzy zaměřující se na inovativní metody obsahu hudební výchovy.

#### **Učitel 9**

Další z respondentů vyučuje na základní škole tyto předměty – ČJ, M, Prv, HV, VV, PČ a TV. Pro kvalitní vykonávání učitelské profese respondent využívá velmi dobrou znalost metodiky jednotlivých, jmenovaných předmětů, a za svoji výhodu považuje respondent mnoholetou činnost lektora činnostního učení M a ČJ. Díky vykonávání této lektorské činnosti si dále dovoluje říci, že se velmi dobře zná didaktiku těchto uvedených předmětů, zejména v M je to pro výuku klíčovým faktorem. Také se domnívá, že pro výuku jednotlivých předmětů je ústřední jeho další vzdělávání.

Co se týče průběhu výuky, respondent vypovídá, že po dlouholeté praxi se cítí jistý sám sebou, ale současně považuje důležitým faktorem další sebevzdělávání. Respondent tedy nespatřuje ani jakékoliv odchylky, které by působili negativně na jeho vyučovací proces. V rámci vykonávání učitelské profese se respondent zúčastňuje dalšího vzdělávání

pedagogických pracovníků. Vedení školy v něm také hraje důležitou roli. Je plně nakloněno dalšímu vzdělávání vlastních pedagogických pracovníků a taktéž je podporuje v jejich sebevzdělávání. Respondent si však uvědomuje, že primárně záleží i na finančních možnostech školy.

Další vzdělávání vnímá respondent jako možnost vnést do vyučovacího procesu nové prvky, které tento proces obohatí a žákům vytvoří zajímavější průběh vyučovacích hodin, respektive každý nový prvek vnesený do výuky vytváří pro žáky kvalitnější, ale také zajímavější výukové prostředí.

Respondent vypovídá, že díky absolvovanému dalšímu vzdělávání se mu otevírají nové možnosti, jak vést výuku kreativněji, pro žáky zábavněji a zajímavěji, což je pro vyučovací proces velmi důležité, neboť si uvědomuje, že tímto způsobem vedení výuky žáci získávají vědomosti a dovednosti s větším zájmem a koncentrací. Absolvované další vzdělávání z větší části podporuje jeho vzdělávací potřeby. Cítí se býti vzdělávaný v oblastech, které považuje za důležité pro svoji profesi i pro své konkrétní profesní zaměření.

I přes skutečnost, že se respondent raději sebevzdělává doma, dle svých možností, zcela jistě o dalším vzdělávání přemýšlí a rád bude přijímat nabídky dalšího vzdělávání, které budou podporovat jeho vzdělávací potřeby.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Potřeba se dále vzdělávat, věnovat profesním kvalitám dostatečnou pozornost, zlepšovat vlastní vyučovací proces, konstruovat pro žáky zajímavé vyučovací hodiny, které budou zábavné, ale i účelně naučné, je z interpretace rozhovoru s učitelem „9“ evidentní. Uspokojení vzdělávacích potřeb respondenta by mohly podpořit kurzy a semináře obohacující účastníky o nové výukové metody, které mohou vnést následně do vyučovacího procesu nové světlo a nadchnout žáky novým způsobem vedení vyučovacích hodin: *„Další vzdělávání vnímá respondent jako možnost vnést do vyučovacího procesu nové prvky, které tento proces obohatí a žákům vytvoří zajímavější průběh vyučovacích hodin, respektive každý nový prvek vnesený do výuky vytváří pro žáky kvalitnější, ale také zajímavější výukové prostředí. Respondent vypovídá, že díky absolvovanému dalšímu vzdělávání se mu otevírají nové možnosti, jak vést výuku kreativněji, pro žáky zábavněji a zajímavěji, což je pro vyučovací proces velmi důležité,*

*neboť si uvědomuje, že tímto způsobem vedení výuky žáci získávají vědomosti a dovednosti s větším zájmem a koncentrací“.*

Zajímavější a zábavnější průběh vyučovacích hodiny by mohly podpořit praktické kurzy práce s interaktivní tabulí, kterými již navštívená základní škola plně disponuje, nebo například kurzy kreativního vedení vyučovacích hodin. Jednou z dalších možností se jeví vhodné sebevzdělávání, jež považuje respondent jako nejoblíbenější formu dalšího vzdělávání: „*I přes skutečnost, že se respondent raději sebevzdělává doma ...*“.)

## **Učitel 10**

Respondent s prostoduchým označením „10“ je učitelem vyučujícím na vybrané základní škole předměty, kterými jsou ČJ, V, Př, TV, HV, VV, PČ. V rámci vykonávání své učitelské profese primárně využívá vědomostí a dovedností, získané na základní škole, kdežto na vysoké škole je přebíral pouze didaktickou cestou. Uvádí, že vystudovaný obor na vysoké škole, který se soustředil především na první stupeň, není zas až tak zásadní pro vykonávání dosavadní profese.

V průběhu vlastního vyučovacího procesu se respondent cítí být jistý sám sebou, což je pravděpodobně dáno praxí a zkušenostmi. V rámci školy, jak respondent explicitně uvádí, se účastní dalšího vzdělávání, respektive školení, na které ho vedení školy vysílá. Dodává ovšem, že je na vzdělávací aktivity poměrně málo času, které je nutno věnovat spíše přípravám na vlastní výuku. Pakliže se člověk dostatečně na vlastní výuku nepřipravuje, dochází k destrukci celého vyučovacího procesu, a zkrátka řečeno to nefunguje, jak by za normálních okolností mělo.

Respondent uvádí, že se nedávno účastnil školení zaměřeného na zdravotní vědu, které bylo dle jeho slov kvalitní a bavilo ho. Dáno to bylo i tím, že školení vskutku korespondovalo s jeho vzdělávacími potřebami. Ve škole se učitel může často setkávat se zraněními, které si žáci přivodí, proto je vhodné mít na paměti, co má člověk v takovýchto situacích dělat a jak k těmto nešťastným událostem správně přistupovat. S ohledem na to, že respondent již před několika lety obdobné školení absolvoval v rámci červeného kříže, mohl tak obě školení mezi sebou porovnat, a došel k závěru, že ono čerstvější školení bylo rozhodně užitečnější a zajímavější pro jeho povolání.

Na otázku, dotýkající se vzdělávacích potřeb, odpověděl, že absolvovaná školení podporují jeho vzdělávací potřeby jen zřídka. Nechává se slyšet, že některá školení jsou



zcela marginální, zakládající se na teoretickém učení a jsou odkloněny od učitelské praxe, tudíž je nelze promítat do vlastního vyučování.

Jako učitel si nepřijde kovaný v oblasti HV, proto další vzdělávání, kterého by se s radostí zúčastnil, by mělo být zaměřené právě na HV, konkrétně na to, jak ji vyučovat zábavnější formou.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Po pozitivním hodnocení školení, dotýkajícího se zdravotní péče, není nijak negativním skutkem apelovat na zopakování tohoto, zřejmě užitečného školení první pomoci a zdravotní péče. Za mě bych zařadil tyto kurzy nebo školení do povinných, dalších vzdělávacích aktivit pedagogických pracovníků vzdělávacích institucí. Pro případné zdokonalování v oblastech výuky zábavnější formou by mohly být zařazeny do plánu dalšího vzdělávání kurzy efektivního učení a kreativního vedení vyučovacích hodin: „...další vzdělávání, kterého by se s radostí zúčastnil, by mělo být zaměřené právě na HV, konkrétně na to, jak ji vyučovat zábavnější formou“.

#### **Učitel 11**

Další z respondentů na škole působí jako učitel předmětů M, ČJ, V, Př, TV, HV, VV a PČ. Respondent pro svoji učitelskou profesi využívá vědomostí, znalostí a informací, které si vyhledává aktuálně v nových výukových metodách, učebnicích a jiné literatuře, pomocí internetových stránek, kde člověk může načerpat určité zajímavosti, které děti nadchnou a zajímají.

Respondent také vyzdvihuje některé výukové programy, které jsou dobře zpracované, např. Matýskova matematika, podle které nyní v hodinách pracují. V průběhu vyučovacích hodin se respondent, tj. učitel, cítí být jistý sám sebou, ale jak sám uvádí, nebylo to hned (z počátku sebejistota při vyučování chyběla), učitel se k tomu musí postupem času vypracovat. Zmiňuje, že čím je člověk starší a čím víc hodin má odučeno, tím je sebejistota větší, respektive nabírá na síle.

Co se týče účasti na dalším vzdělávání, respondent zdůrazňuje, že se snaží vyhnout stagnaci, a pokud je nějaká možnost, dalšímu vzdělávání se rozhodně nevyhýbá, naopak ho vítá. Vedení je v tomto ohledu vstřícné a snaží se své zaměstnance v dalším vzdělávání podporovat. Respondent dodává, že pokud by přišel s jakýmkoliv požadavkem ohledně auto edukace, vedení školy by se mu snažilo vyhovět bez otálení.

Vedení školy například poskytuje studijní volno a doporučuje kurzy vzdělávání (poskytuje nabídky dalšího vzdělávání). Co se týče příznivého vlivu dalšího vzdělávání na učitelskou profesi, respondent vzpomíná na poslední kurz vedený paní Ing. Veselou, která má svá školení velmi specifická především tím, že se snaží v průběhu vzdělávací aktivity podporovat sebedůvěru učitelů, snaží se posílit jejich pozici vůči ne úplně jednoduchým vlivům (neblahé reakce zákonných zástupců a další složité situace na škole) a podává psychickou podporu učitelům tam, kde běžně váhají, jsou bojácní nebo ne zcela sebejistí. Respondent dodává, že čím víc zkušeností člověk v průběhu dalšího vzdělávání načerpá, tím je posléze jeho projev sebejistější. To je v průběhu vyučování a interakce s žáky velmi důležité, protože děti mají „radar“, intuici, vycítí, když je učitel nejistý a dokáže toho relativně šikovným způsobem využít.

Naopak se žákům lépe přebírají informace od učitele, který si je jistý vlastním výkladem a stojí pevně nohama na zemi. S ohledem na otázku týkající se vzdělávacích potřeb respondent s klidem odpovídá, že každý člověk pravidelně pociťuje potřebu se v lecčem zlepšovat. Uvádí, že ovšem ne všechna školení vždycky odpovídají vzdělávacím potřebám učitele.

Respondent znovu vzpomíná na školení Ing. Veselé a dodává, že bylo „šité na míru“ a odpovídalo jeho vzdělávacím potřebám. Respondent by do budoucna uvítal školení, které by cílilo na přípravu dětí na přijímací zkoušky.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Vzdělávací potřeba učitele se opírá o přípravu dětí na přijímací zkoušky. Učitel vnímá jako důležité připravit žáky na přijímací zkoušky na střední školy nebo gymnázia. Přípravy by neměly být zanedbávány a měly by být součástí výukového dne. Zainteresovat do dalšího vzdělávání kurzy, školení nebo přednášky, které by dokázaly upevňovat v učitelích schopnosti připravovat žáky na přijímací zkoušky je celkem těžký úkol. Sám učitel pak na sebe klade velkou zodpovědnost, ale samozřejmě je v zájmu učitelů, aby se jejich žáci bez větších problémů dostali po základní škole, kam chtějí.

Dle mého názoru je možné učitele za pomoci dalšího vzdělávání nasměrovat tak, aby byli schopni v rámci vyučovacího procesu poskytovat dětem podstatné vědomosti a informace, které by jim přijímací zkoušky usnadnili. Existují však specializovaná studijní centra, která cílí pouze na přijímací zkoušky, využívají specializované výukové metody, volí optimální tempo výuky, která vnímá individuální potřeby žáka. Myslím, že

existují možnosti, jak spolupracovat s takovými centry, aby konkrétní základní školy umožnili vstup jednotlivých žáků do takového procesu: „*Respondent by do budoucna uvítal školení, které by cílilo na přípravu dětí na přijímací zkoušky*“.

Specifickým obsahem rozhovoru bylo vyjádření učitele respondenta o kurzech nejmenované paní lektorky, která se při svých kurzech snaží zvyšovat sebedůvěru učitelů (účastníků) a snaží se v nich probouzet odvahu postavit se někdy nepříjemným situacím ve škole. Respondent tyto kurzy oceňuje a vnímá jejich přidanou hodnotu. Vnímám tedy i já jako užitečné takový typ kurzu zapojit do dalšího vzdělávání tohoto i ostatních pedagogických pracovníků.

## **Učitel 12**

Tento respondent vyučuje na základní škole ČJ, M, Prv, TV, PČ a komunikační dovednosti (dále jen „KD“). Za své silné stránky považuje dostatečný všeobecný přehled, který zásadní měrou přispívá k optimálnímu průběhu vyučovacího procesu. Všeobecný přehled respondentovi umožňuje žáky efektivněji učit, pač dokáže do svých hodin vsadit něco, co žáky „šokuje“ a oni si tak probíranou látku lépe zapamatují.

Je zastáncem spíše zážitkového vzdělávání. Dle jeho slov mechanickým učením žáci žádný velký krok dopředu neudělají. V průběhu vlastního vyučování se respondent cítí býti sám sebou jistý (konkrétně v 99 %). Důvodem chybějícího 1 % je fakt, že děti často přicházejí s novými informacemi, s kterými nemusí být konkrétní učitel zcela obeznámen. Verbálně vstupují do hodiny, aby učitele opravili, protože jim předává neúplné nebo chybné informace. Respondent má z těchto potenciálních situací respekt a snaží se nepříjemnostem vyhnout. Jak ale sám dále uvádí, občas jest to nevyhnutelné. Sám se snaží čerpat co nejaktuálnější informace, ale doba se vyvíjí, jsou stále nové objevy a děti, například od svých zákonných, znají přesnější informace k danému tématu. Dojde-li ke zmiňované příhodě, učitel žákům pravdu nijak nepopírá ani nevyvracuje, ale snaží se i v průběhu hodiny verifikovat daná tvrzení.

V rámci svého profesního života se respondent dalšího vzdělávání zúčastňuje. V dalším vzdělávání sehrává podstatnou roli vedení základní školy, které finanční subvencí umožňuje učitelům se vzdělávacích aktivit s jistou pravidelností účastnit. Po absolvovaném dalším vzdělávání však respondent nepocítuje nápadná zlepšení. Uvádí, že změny k lepšímu jsou v tomto ohledu pouze minimální, přesněji řečeno si jich

prakticky není vědom. Vzdělávací potřeby respondenta motivují se dalšího vzdělávání účastnit, byť, jak sám uvedl, počítá po něm jen minimální zlepšení.

Co se týče představ o možném budoucím dalším vzdělávání, aktuálně se respondent koncentruje spíše na své roční studium (rozšíření odborné kvalifikace) koordinátora ŠVP, které poskytuje Vzdělávání a vydavatelství INFRA. Mimo to respondenta zajímají alternativní školy, vzdělávací směry, genetická metoda, sfumato, Hejného metoda výuky matematiky nebo logopedie. Pokud by se naskytla příležitost zúčastnit se dalšího vzdělávání se zaměřením na výše uvedené oblasti, neotálel by.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Dle interpretace rozhovoru je stěžejní vzdělávací potřebou respondenta dokončit studium koordinátora ŠVP: „...*aktuálně se respondent koncentruje spíše na své roční studium (rozšíření odborné kvalifikace) koordinátora ŠVP*“. Na základě rozšířeného pole zájmu našeho respondenta se jeví jako relevantní zařadit do vzdělávacího plánu takové vzdělávací aktivity, které korespondují s explicitně uvedeným zájmovým kruhem.

Respondenta by mohla zajímat praktická vzdělávání, školení a kurzy se zaměřením na alternativní pedagogické proudy nebo inovativní vzdělávání, vzdělávací a výukové metody ve školství, genetické metody čtení a rozvoje raného čtenářství. Na genetické metody čtení navazuje i metoda Sfumato, díky které se děti učí číst plynule a s větší koncentrací na obsah a dějství.

Do doporučených aktivit by tedy spadal i seminář nebo kurz na téma metoda Sfumato a její využívání ve vyučovacím procesu, dále také semináře věnující se Hejného metodě, nebo kurzy logopedické prevence. Výše zmiňovaná doporučení reflektují vyjádření respondenta: „*Mimo to respondenta zajímají alternativní školy, vzdělávací směry, genetická metoda, sfumato, Hejného metoda výuky matematiky nebo logopedie*“.

#### **Učitel 13**

Další respondent z řad učitelů se na vybrané základní škole věnuje vyučování AJ, ačkoliv je normálně prvostupňovým učitelem a má tedy rozhled i dalších předmětech, které na první stupeň patří. V rámci své učitelské profese využívá především perfektních znalostí vyučovaného jazyka, schopností zaujmout žáky, vytvářet ve třídě takové klima, aby všichni žáci poctivě pracovali a plnili své povinnosti v rámci výuky, dále také umění všestranně pomáhat slabším jedincům a motivovat žáky k učení, aby je především neotrávilo a bavilo je.

Jak respondent dodává, své profesi se věnuje natolik dlouho, že má veškeré potřebné schopnosti a dovednosti potřebné k vykonávání povolání učitele zautomatizované. V průběhu vlastní výuky se cítí být jistý, ale i mnohdy nejistý sama sebou. Pocit sebejistoty je produkován především dlouholetou praxí, zato pocity nejistoty převládají mnohdy i z důvodu toho, že se respondent cítí být již naučen všemu, co pro svoji učitelskou profesi potřebuje a považuje za nejdůležitější. Respondent explicitně prohlašuje a soudí, že žít s vědomím, že všechno ví, není pokaždé dobře.

Co se týče dalšího vzdělávání, respondent deklaruje, že se v průběhu svého profesního života těchto aktivit činně účastní a vedení školy ho v těchto, mnohdy i dobrovolných aktivitách podporuje. S ohledem na možné pozitivní účinky dalšího vzdělávání respondent uvádí, že se projevují příležitostně. Dle jeho slov záleží především na lektorovi vzdělávacích akcí. Někteří z nich jsou opravdu mistři svého oboru a do lektorské pozice se hodí přirozeně, mají dáno z hůry určité fluidum, duchaplnost, která činí z dalšího vzdělávání maximální zážitek a které na základě toho účastníky obohatí o cenné informace a vědomosti. Jiní lektori zmiňované dary postrádají a tudíž nemají účastníkům dalšího vzdělávání co poskytnout. Vzdělávací akce tak postrádají smysl a učitelé si z nich prakticky vezmou jen minimum toho, co by ve skutečnosti pro svoji praxi potřebovali.

Respondent dodává, že také záleží na tom, kde je vzdělávací akce realizovaná, jak se vzdělávací organizace o své lektory stará, tím je myšlen například, jak lektory platí. Často je tento faktor zásadní. Dále uvádí, že pokud je lektor opravdu dobrý, mnohdy je ochoten a motivován si z jeho prezentací leccos vzít a implementovat naučené do své výuky. Doplňuje, že je velmi náročné vzdělávat učitel, protože ti vždy poznají nekvalitního lektora a na základě toho i dále postupují edukačním procesem.

Do procesu dalšího vzdělávání vstupuje respondent na základě vlastních vzdělávacích potřeb. Bohužel z důvodu rozšiřování odborné kvalifikace (koordinátor ICT), které spočívá v ročním studiu, aktuálně nepřemýšlí o jakémkoliv dalším vzdělávání, kterého by se chtěl v budoucnu účastnit. Nyní je prioritou respondenta úspěšně završit započaté studium koordinátora ICT.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Jak je tomu obdobně u předchozího případu, respektive u učitele „12“, i zde stojí mezi naším respondentem a dalším vzděláváním bariéra v podobě ročního studia, nikoliv

koordinátora ŠVP, ale v tomto případě koordinátora ICT. Očividnou vzdělávací potřebou respondenta je tedy primárně úspěšně završit toto započaté studium. Jelikož nejsou patrné jiné vzdělávací potřeby, je možné alespoň mírnou snahou odhadnout, jaké případně vzdělávací aktivity by mohly být zahrnuty do harmonogramu dalšího vzdělávání našeho respondenta. Z důvodu toho, že respondent vyučuje na základní škole pouze AJ, je třeba soustředit pozornost na kvalitní vzdělávací aktivity, které budou na takové úrovni, že zaujmou dobře aprobovaného učitele.

Zajímavé se zdají být kurzy, které se zaměřují na „reinstalaci“ a rozvoj dovedností učitelů anglického jazyka, znalostí a kompetencí a jejichž smysl také spočívá v prezentaci efektivních metod, které je možné aplikovat do výuky AJ na základní škole. Některé kurzy se mohou zaměřovat na jazykovou úroveň, kterou konkrétní učitelé v rámci výuky nevyužívají.

Respondent by také mohl uvítat kurzy zábavného učení. Tato varianta se opírá o následující vyjádření respondenta: *„V rámci své učitelské profese využívá především perfektních znalostí vyučovaného jazyka, schopností zaujmout žáky, vytvářet ve třídě takové klima, aby všichni žáci poctivě pracovali a plnili své povinnosti v rámci výuky, dále také umění všestranně pomáhat slabším jedincům a motivovat žáky k učení, aby je především neotrávil a bavilo je“*.

#### **Učitel 14**

Respondent na základní škole vyučuje všechny prvostupňové předměty, respektive ČJ, M, Prv, TV, HV, VV, PČ. Uvádí, že v rámci své učitelské profese musí ovládat veškeré tvrdé vědomosti, musí znát látku, kterou žáky učí, dále samozřejmě pedagogicko-psychologické znalosti, znalosti speciální pedagogiky, didaktiku a metodiku. Mezi vědomosti, znalosti a dovednosti, které respondent využívá v rámci své výuky patří i ty, které získal v průběhu studia na vysoké škole.

Zda-li se cítí být respondent v průběhu vlastního vyučování jistý sám sebou odpovídá, že obvykle ano, respektive převládá kladná odpověď nad zápornou. Občas však mívá dojem, že by nebylo od věci postavit hodinu trochu jinak, než bylo původně zamýšleno. Stává se totiž chvílemi, že děti v průběhu vyučování přestávají dávat pozor a nesoustředí se na probíranou látku. Vznik takovéto situace si respondent dává za vinu, protože není schopen odhadnout, jak moc je aktuálně probíraný námět zaujme, a proto se snaží v rámci svých příprav konstruovat výuku tak, aby děti bavila a oni si z ní něco hodnotného vzaly.

Dle jeho slov žáci mají značně rozdílnou výkonnost, která způsobuje určitou potíž při vyučování. V rámci svého profesního života se respondent zúčastňuje dalšího vzdělávání. Vedení školy učitele podporuje v jejich vzdělávání, napomáhá jim při vyhledávání vhodných vzdělávacích akcí a plošně jim poskytuje množství nabídek dalšího vzdělávání. Zásadní změny k lepšímu pociťuje respondent v oblastech metod vzdělávání, a to právě díky dalšímu vzdělávání.

Další vzdělávání je pro respondenta v zásadě inspirující a napomáhá mu v rámci jeho výuky poskytovat pestřejší paletu činností. Respondent uvádí, že s ohledem na další vzdělávání se mu podařilo účastnit se takových vzdělávacích akcí, které přispívaly k saturování jeho vzdělávacích potřeb. Do budoucna by se chtěl účastnit dalšího vzdělávání, jenž by se úzce dotýkalo Hejného metody výuky matematiky, které napomáhá rozvíjet u dětí především matematické myšlení.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Vhodnou, doplňkovou, další vzdělávací aktivitou se na základě interpretace rozhovoru jeví kurz, zaměřený na metody a formy výuky, které lze využívat v rámci vlastního výchovně-vzdělávacího procesu: „*Zásadní změny k lepšímu pociťuje respondent v oblastech metod vzdělávání, a to právě díky dalšímu vzdělávání*“.

Ovace ze strany respondenta jsou viditelné, proto bylo na základě důkladného zvážení zvoleno zmiňované doporučení. S větší jistotou je z mé strany inklinace k semináři, jenž bude celou šíří zaobalovat Hejného metodu výuky matematiky, za jehož realizaci oroduje samotný respondent: „*Do budoucna by se chtěl účastnit dalšího vzdělávání, jenž by se úzce dotýkalo Hejného metody výuky matematiky, které napomáhá rozvíjet u dětí především matematické myšlení*“.

#### **Učitel 15**

Poslední z respondentů na základní škole působí jako učitel M, ČJ, VV, PČ, KD, HV, Prv a TV. Vědomosti se snaží žákům předávat zejména formou hry, protože pracuje převážně s menšími dětmi. Respondent zdůrazňuje, že hra plní důležitou roli při jejich vzdělávání. Učí-li se žáci formou hry, je pravděpodobné, že si probíranou látku tak lépe zapamatují. Samotný verbální projev, jako edukační prostředek, zdaleka tak dobře neplní svoji funkci. Jako učitel se snaží dětem napomáhat rozvíjet logické myšlení.

Respondent uvádí, že mnoho zkušeností, vědomostí a znalostí, které nyní využívá v rámci své učitelské praxe, získal v průběhu studia na vysoké škole. V průběhu vyučování se cítí

býti jistý sám sebou, ačkoliv nastávají situace, které ho dokáží vyvést ze správné učitelské rovnováhy. Těmito situacemi má respondent na mysli neočekávané otázky žáků, které žáci pokládají a učitel na ně nemusí vždy znát správnou odpověď. Stává se tedy, že si respondent ve svém volnu „doplňuje vzdělání“.

Mimo to, že si respondent dodělává vysokou školu, dalšího vzdělávání se aktivně zúčastňuje. Vedení školy pedagogické pracovníky v jejich dalším vzdělávání podporuje a poskytuje jim kvantum nabídek vzdělávacích aktivit. Z většiny absolvovaných vzdělávacích akcí si respondent vždy odnáší něco, co lze aplikovat do vyučovacího procesu. Do dalšího vzdělávání vstupuje na základě vlastních vzdělávacích potřeb. Dalšího vzdělávání se účastní dobrovolně, a proto důkladně vybírá takové vzdělávací akce, které mohou být prospěšné pro jeho učitelskou praxi.

V brzké době se respondent hodlá zúčastnit dalšího vzdělávání, které bude zaměřené na Hejného metodu výuky matematiky, ale především teď cílí na úspěšné dokončení vysoké školy. Respondent také zvažuje účast na kurzech, které se zabývají osobnostním rozvojem. Uvádí, že osobnost je klíčem k úspěšnému vedení vyučovacích hodin a také připomíná, že učitel osobností být musí. Děti vnímají „osobnost“ velmi kladně a poznají, když učitel osobností není. Na základě toho jednájí, vyjadřují se, vyvíjí aktivitu, dávají pozor a těší se do školy.

Dle respondenta je osobnostní rozvoj během na dlouhé trati a je potřeba se mu proto patřičně věnovat.

#### Shrnutí interpretace rozhovoru

Potřeba respondenta se v aktuální situaci vztahuje k vysoké škole, respektive k jejímu úspěšnému dokončení. I přes tuto skutečnost respondent nezhálí a věnuje se dalšímu vzdělávání. Jako u předchozího respondenta se zrak posledního respondenta ubírá ke kurzům, které se věnují Hejného metodě výuky matematiky. Je tedy zcela samozřejmé, že v rámci dalšího vzdělávání bude na seznam zahrnut kurz věnující se této metodě.

V neposlední řadě respondent vyvíjí snahu se účastnit dalšího vzdělávání, které bude cílit na osobnostní rozvoj pedagogických pracovníků. V takovém případě bych volil cestu kurzů, které budou podporovat učitele ve zvyšování kvality jejich každodenních pracovních povinností, budou napomáhat rozvíjet sebepoznání, osobní kvality, prohlubovat komunikativní a kooperativní schopností a dovedností, a dále rozvíjet jejich profesionální sebereflexi. Učitelé budou moci v rámci daného kurzu podporování



v objevování pohledu na sebe, svoji emocionální stránku, a také stránku dovednostní: „Respondent také zvažuje účast na kurzech, které se zabývají osobnostním rozvojem“.

#### **7.4 Souhrnná analýza rozhovorů**

Už v rámci příprav praktické části diplomové práce jsem si kladl otázku, jaký rozdíl bude v přístupech k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků u učitelů malých základních škol po obvodu Prahy. Práci jsem latentně komparoval se svojí bakalářskou prací, která se obdobně zabývala otázkou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, konkrétně začínajících učitelů velkých základních škol přímo v Praze. Ačkoliv to s touto vypracovanou diplomovou prací nijak nesouvisí, člověk se nad touto otázkou často pozastaví. Je pravdou, že u velkých škol, zejména těch veřejných, jsem pozitivně hodnotil celkem vstřícný přístup k výzkumné pasáži závěrečné práce. U soukromých a církevních škol byl stejný přístup tak trochu brán na lehkou váhu.

Obdobně bych hodnotil přístup pedagogických pracovníků na navštívené škole. Byť jsem velmi vděčný za realizované rozhovory, samotné uskutečňování rozhovorů bylo mírně chaotické. Bylo očividné, že vedení školy i samotní učitelé nejsou na takové návštěvy s pedagogických fakult tolik připraveni, jak tomu zřejmě je u větších škol v Praze, kde fluktuace studentů, toužících po získání informací a údajů do závěrečných prací je pravděpodobně větší, než je tomu u škol ležících v obcích u Prahy. Bylo znát, že i celkem nevinné, předem domluvené vniknutí studenta na půdu základní školy, dokáže vyvolat určitým způsobem babylon mezi učiteli, kteří nejsou zvyklí na poskytování rozhovorů studentům a skoro absolventům vysokých škol.

Přese všechno byly rozhovory úspěšně realizované. Někteří učitelé, zřejmě stydlivější povahy, si vyprosili odložení termínu rozhovoru na jinou dobu, aby mohli rozhovor poskytovat v takřka prázdné škole a nebyli rušeni okolními vlivy. I z tohoto důvodu byla realizace rozhovoru poněkud zdlouhavější. Nicméně se zadařilo uskutečnit rozhovory i se zbylými pedagogy. Ukázalo se, že otázka dalšího vzdělávání je velmi živé téma, které zahrnuje celý pedagogický sbor základní školy. Rozličnost vzdělávacích aktivit a zejména vzdělávacích potřeb je velmi znatelný.

Okrajová analýza směřovala i na osobnost samotného učitele, z které se dalo hrubě odhadnout, čeho se vzdělávací potřeby budou týkat. Překvapivým zjištěním bylo, že byl zaznamenán minimální počet učitelů, které by jakkoliv zasahovala otázka osobnostního rozvoje. Velká část učitelů orodovala za kurzy Hejného metody výuky matematiky

a kreativního a zájmového učení. Byla hmatatelná i určitá inklinace k sebevzdělávání, které se po rozhovorech zdálo být pro učitele jako velmi pohodlné, ale zároveň efektivní a žádané. Obsah rozhovorů se neschoval ani před otázkou příprav žáků na střední školy a gymnázia. Z určitého úhlu šlo o velmi příjemné zjištění, že ani tato důležitá součást života žáků na základních školách není nijak opomíjena, ačkoliv šlo o vyjádření pouze jednoho z učitelů.

## 8 Závěr

V diplomové práci jsou zkoumány, identifikovány a analyzovány vzdělávací potřeby učitelů vybrané základní školy. Po předešlé identifikaci a analýze je následně zkoumáno, jaký vzdělávací program je vhodné, na základě zjištěných skutečností, vykonstruovat pro konkrétní učitele základní školy. To jest také cílem této diplomové práce, tedy analýzou vzdělávacích potřeb konkrétních učitelů zpracovat, pokud možno, optimální adekvátní vzdělávací program pro zmiňované konkrétní učitele. Závěr – shrnutí výsledků zjišťování u jednotlivých respondentů je jednak zpracován v kapitole každého respondenta zvlášť a souhrnně v kapitole 13.1.4. Vlastní proces zjišťování byl v celkovém čase nad očekávání delší, než se předpokládalo. Jako odůvodnění zvýšení časového rozsahu zjišťování vidím určitou nepřipravenost pedagogického sboru tohoto typu školy na práci se studenty a rovněž tak po objednání rozhovoru snahu většiny pedagogů o preciznost, resp. připravenost na škálu otázek. Šetření tak zčásti ztrácí na autentičnosti, na druhé straně možná lépe vystihuje individualitu toho kterého pedagoga. Výsledkem je celistvý obraz o stavu fungování a průběhu procesů v kontextu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Bylo a je tedy možné prezentovat určitá doporučení, jež se vztahují ke vzdělávacím aktivitám jednotlivých učitelů vybrané základní školy, respektive představit schéma vzdělávacích aktivit, které jsou pro jednotlivé respondenty (učitele) vhodné a perspektivní, a které je, v rámci jejich profesní dráhy, mohou posunout o krok vpřed, aby nedošlo k potenciální stagnaci nebo vyhoření. Cíle, posouzení významu vzdělávání bylo rozhodně dosaženo, výsledkem práce je i následné shrnutí a tedy i zobecnění názorů skupiny pedagogů střední příměstské školy na problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Skupinu respondentů tvořily převážně ženy pedagožky, jejich průměrný věk byl těsně nad třicet pět let a doba, délka, výkonu praxe se blížila k deseti letům. Škála vyučovaných předmětů všech respondentů byla široká a zahrnovala prakticky všechny vyučované předměty. Lze v zásadě říci, že respondenti vyučující hlavní předměty vykazují vyšší faktor stability názorů a jejich názory na další vzdělávání oscilují blíže k pomyslnému průměru. Mladší pedagogové více využívají nabytých dovedností a vědomostí při studiu, starší pedagogové méně experimentují a využívají vlastní zavedené postupy výuky, které se jim lety praxe osvědčily. Vyšší jistotu s uvědomováním si svých pedagogických kvalit mají učitelé extrovertními charakterovými vlastnostmi, tedy pedagogové lidsky sebevědomější, ti, kteří jsou jednoznačně spokojeni tedy i ve vlastním osobním životě.

Úvahy nad svými kvalitami mívají pedagogové vyšších ročníků, kdy je někteří žáci vědomě či nevědomě k těmto zamyšlením přivedou. Tato interakce je však vnímána jako pozitivní faktor a vede v mnoha případech právě k vlastnímu sebevzdělávání pedagoga nebo minimálně úvahy o něm.

Dalšího vzdělávání se účastní prakticky všichni respondenti. Po dokončení zjišťování je zřejmé, že od takovéto otázky bylo možno ustoupit, neboť „přiznání“ nezájmu o další vzdělávání, v horším případě negování vzdělávacích aktivit, by diskreditovalo osobnost pedagoga jako takového. Hodnocení vlivu vedení školy hodnotí respondenti většinou opatrně, a to i s přihlédnutím na anonymizaci odpovědních protokolů či audionahrávek. Vliv vedení školy na vzdělávání pedagogů je rozdílný s ohledem na konkrétní zkušenosti. Vliv konkrétních vzdělávacích akcí je v zásadě kladný zejména u pedagogů s delší praxí, kteří jsou schopni se lépe orientovat ve vzdělávací nabídce a kteří tak jsou schopni si další vzdělávání vhodně vybírat.

Osvědčeným prvkem je rovněž účast dvou pedagogů jedné školy na společném vzdělávání. Otázka konkrétního přínosu je daleko diskutabilnější. Jde o velmi obtížně hodnotitelné kritérium, v obecném srovnání je každé další vzdělávání přínosem. Vedení školy, vedoucí pedagog může rostoucí kvality pedagoga posuzovat v zásadě po uplynutí nejméně jednoho školního roku. Respondenti tohoto výzkumu další vzdělávání vítají, jednoznačně pozitivně hodnotí jeho vliv na růst vlastních osobnostních kvalit. Zřejmé je i to, že vlastní aktivita, například sebevzdělávání mimo rámec působení vedení školy, je třeba právě oním rozdílovým faktorem při posuzování a hodnocení růstu kvality pedagogického sboru, resp. jeho jednotlivých osobností. Výzkumné šetření této diplomové práce vskutku objektivně a podrobně zmapovalo vzdělávací potřeby učitelů základní školy.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Seznam použité literatury

1. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
2. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
3. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
4. FIBICHOVÁ, Naděžda. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka pro lektory, vzdělavatele dospělých, andragogy, hodnotitele, management a administrativu vzdělávacích programů*. Strakonice: vlastním nákladem, 2016. ISBN 978-80-270-0143-9.
5. FRIDAY OSAMWONYI, Eduwen. In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice* [online]. 2016, 2016(7), 5 [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115837.pdf>
6. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
7. CHE OMAR, Che Mohd Zulkifli. The Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School. *International Journal for Innovation Education and Research* [online]. 2014, (2-11), 9 [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Filip/AppData/Local/Temp/261-Article%20Text-524-1-10-20170205.pdf>
8. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.
9. KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3
10. LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
11. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
12. MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-3236-7.

13. PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
14. PIŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-955-3.
15. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
16. PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
17. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
20. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
21. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.
22. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.
23. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
24. VETEŠKA, J. Další vzdělávání a rozvoj učitelů v kontextu fenoménu digitalizace a umělé inteligence. In Krystoň, M. a I. Pavlov (eds.). *Andragogické štúdie 2019*. Banská Bystrica: Belianum, 2019, s. 167–184. ISBN 978-80-557-1598-8.
25. VETEŠKA, J., KOLEK, J., HRUDKAJ, J. Další profesní vzdělávání učitelů středních škol – axiologické a andragogické souvislosti. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 – bases and inspiration for theory and practice : proceedings of the 6<sup>th</sup> International Adult Education Conference, 13-14<sup>th</sup> December 2016*

Prague. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 205–222. ISBN 978-80-905460-6-6

26. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
27. VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

### Internetové odkazy

28. Formy dalšího profesního vzdělávání. *LIGS University* [online]. Praha: LIGS University, 2011 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://www.ligsuniversity.cz/cs/blogpost/formy-dalsiho-profesniho-vzdelavani>
29. ŠEĐOVÁ, Klára a Petr NOVOTNÝ. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika* [online]. 2006, (LVI), 152 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1559&lang=cs>
30. Výsledná zpráva výzkumu vzdělávání. *Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. Praha: Donath - Burson - Marsteller, 2009 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://www.dbm.cz/pfile/1Vysledna%20zprava%20pruzkum%20vzdelavani.pdf>

### Legislativa

31. Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřízených Ministerstvem vnitra
32. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
33. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
34. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
35. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

## Seznam příloh

### Příloha 1 - Seznam otázek dotazování

- a) Jaký předmět vyučujete na základní škole?
- b) Popište, jaké vědomosti a dovednosti pro svou učitelskou profesi využíváte?
- c) Cítíte se být v průběhu vašeho vyučování jistý/jistá sám/sama sebou?
- d) V případě, že ne, v čem spatřujete příčinu takovéto úvahy?
- e) Účastníte se v rámci svého profesního života dalšího vzdělávání?
- f) Pokud ano, jakou roli v něm hraje vedení školy?
- g) Vnímáte konkrétní přínos po absolvování vybrané vzdělávací akce? Pokud ano, popište jej.
- h) Jaký vliv mají výše jmenovaná zlepšení na vaši učitelskou profesi?
- i) Myslíte si, že absolvované další vzdělávání podporuje vaše vzdělávací potřeby?
- j) Uvažujete-li o dalším vzdělávání, kterého byste se chtěl/a zúčastnit, můžete toto jasně odůvodnit?